L. S. Vigotsky

LA IMAGINACIÓN Y EL ARTE EN LA INFANCIA

50 años
akal

Prólogo de
Carolina del Olmo

L. S. Vigotsky

LA IMAGINACIÓN Y EL ARTE EN LA INFANCIA

50 años
akal

Prólogo de
Carolina del Olmo

Akal / 50 aniversario

L. S. Vigotsky

La imaginación y el arte en la infancia

Ensayo psicológico

Maqueta de cubierta

Jorge Betanzos y César Enríquez

Diseño de portada

RAG

Reservados todos los derechos. De acuerdo a lo dispuesto en el art. 270 del Código Penal, podrán ser castigados con penas de multa y privación de libertad quienes sin la preceptiva autorización reproduzcan, plagien, distribuyan o comuniquen públicamente, en todo o en parte, una obra literaria, artística o científica, fijada en cualquier tipo de soporte.

Nota editorial:

Para la correcta visualización de este ebook se recomienda no cambiar la tipografía original.

Nota a la edición digital:

Es posible que, por la propia naturaleza de la red, algunos de los vínculos a páginas web contenidos en el libro ya no sean accesibles en el momento de su consulta. No obstante, se mantienen las referencias por fidelidad a la edición original.

Primera edición en Akal, 1982

© del Prólogo, Carolina del Olmo, 2022

© de la presente edición conmemorativa, Ediciones Akal, S. A., 1982, 2022

para lengua española

Sector Foresta, 1

28760 Tres Cantos

Madrid - España

Tel.: 918 061 996

Fax: 918 044 028

www.akal.com

ISBN: 978-84-460-5520-4

PRÓLOGO

Carolina del Olmo

Hace ya años que es costumbre en muchas escuelas celebrar actos de «graduación» en el paso de educación infantil a primaria. Fue en la graduación de mi hijo pequeño, el año pasado, cuando tuve ocasión de conocer a la que había sido su maestra el último curso de la etapa: el coronavirus había mantenido a las familias lejos de los colegios y no nos habíamos visto hasta ese momento. Al terminar la ceremonia, la profesora iba de familia en familia, saludando. Cuando se acercó a mí tuvo lugar un diálogo bastante absurdo que recuerdo así:

Ella (sonriente).—Hola, encantada de conocerte. Todo muy bien con tu hijo. Un placer tenerlo en clase.

Yo (halagada).—Ah, me alegro, muchas gracias.

Ella (con gesto más serio).—Lo único… es que es un poco lento.

Yo (preocupada).—¿Lento de que le cuesta comprender?

Ella.—No, no, es muy espabilado. Pero es lento coloreando y tarda en acabar sus fichas.

Yo (estupefacta).— …

Ella (aún más seria).—Además, no presta atención a la caligrafía.

Yo (aún más estupefacta y farfullando).—Bueno, es que tiene cinco años…

Puede parecer una caricatura, pero juro que fue más o menos así. Nada más lejos de mi intención que generalizar. He conocido maestras magníficas, mucho más abiertas a la diversidad de intereses de los niños de cinco años. Pero lo cierto es que si tienes o has tenido hijos escolarizados en la escuela pública en los últimos, digamos, ochenta años, es probable que se te haya roto un poquito el corazón al ver cómo una institución de la que resulta difícil escapar (dejamos para otra ocasión la discusión de hasta qué punto puede resultar deseable hacerlo) coge a tu pequeño terremoto de tres años rebosante de ideas y lo sienta a hacer fichas hora tras hora, repasando líneas de puntos, coloreando, haciendo churros con plastilina… Sometido, en suma, al tormento de una disciplina impuesta a base de pura repetición y aburrimiento. Verdaderamente, es difícil no estar de acuerdo con eso de que la escuela mata la creatividad.

Últimamente estamos presenciando un resurgir bastante espectacular –y perfectamente comprensible, visto lo visto–, de las pedagogías innovadoras, que hacen de la creatividad y la imaginación su bandera. Los movimientos de renovación pedagógica que agitaron el panorama educativo español en las décadas de 1970 y 1980 fueron un intento democratizador colectivo, con talante crítico, impulso igualitarista y afán transformador que bebía de la mejor tradición de la escuela pública laica y republicana –esa que pulverizó el franquismo–. Hoy, en cambio, buena parte de las fantasías pedagógicas que triunfan cristalizan en torno a la figura del gurú de la educación que, con financiación del BBVA y apabullante terminología neurocientífica, viene a decirnos cómo hay que hacer las cosas para fomentar el máximo desarrollo de nuestras criaturas en la escuela.

Más allá de la caricatura, y dejando a un lado los proyectos heroicos que consiguen aprovechar los resquicios que deja la escuela pública para ofrecer una educación de calidad, atenta a las circunstancias y el entorno del alumnado y centrada en sus intereses, lo cierto es que todo parece indicar que vamos hacia una educación libre, significativa y creativa para las elites que puedan pagárselo, y una educación tan coercitiva, insignificante y repetitiva como siempre para el resto. Es posible que mi experiencia madrileña tiña de negro lo que solo es gris en otras partes de España, pero lo que percibo es

la perpetuación de un sistema educativo público tremendamente infradotado e incapaz de paliar las desigualdades con las que las criaturas llegan al colegio, solo que ahora contaminado por una parte del léxico y los modos de hacer de las nuevas «escuelas creativas».

En este contexto y en este debate de «rabiosa actualidad» (yo, al menos, suelo salir rabiosa de las reuniones en el colegio de mis hijos), resulta de lo más refrescante leer un texto tan antiguo como este de Lev S. Vigotsky. Nacido en Rusia en 1896, Vigotsky es uno de los nombres más destacados de la psicología del desarrollo. Su tesis principal es que el desarrollo humano se produce siempre como fruto de la interacción social, y en el contexto de esta. Podría parecer una afirmación obvia, pero lo cierto es que tiene implicaciones de gran interés en muy diversos frentes. Con su énfasis en la interacción social viene a corregir un tanto el enfoque de Piaget, que seguramente prestó poca atención al entorno dialógico del aprendizaje al diseñar unas «etapas universales de desarrollo cognitivo» que, según decían las malas lenguas, solo se cumplían en sus nietos.

Entre otras cosas, las tesis de Vigotsky nos pueden ayudar a navegar esas aguas agitadas que encontramos cuando nos animamos a alejarnos de la tierra firme de la educación autoritaria, dirigista y repetitiva, de la educación como mera instrucción, como ese embutir ideas en una mente infantil supuestamente vacía. Y es que, al apartarnos de esa aburridísima tierra firme, no son pocos los que naufragan en las aguas del rousseaunismo más ramplón, que concibe la crianza y la educación como un mero acompañamiento al natural y libre despliegue de las potencialidades infantiles, que no debemos contaminar con ningún elemento cultural o civilizatorio que nosotros, adultos grises y echados a perder, podamos aportar. Por ofrecer un ejemplo sencillo y, de nuevo, de rabiosa actualidad: frente al sopor de las manualidades dirigidas y las fichas de colorear, no es raro encontrar talleres y escuelas de arte que se jactan de dejar que los niños «se expresen» con diferentes materiales, sin orientación alguna por parte de los «acompañantes adultos».

El caso del encuentro de Tolstói con las narraciones de los niños

campesinos que analiza Vigotsky en las páginas de este libro resulta de lo más instructivo. En su artículo «Quién debe enseñar a escribir a quién: ¿los hijos de los campesinos a nosotros, o nosotros a ellos?», Tolstói avanzaba peligrosamente desde la fabulosa intuición de que la verdadera tarea del educador «no consiste en habituar apresuradamente al niño a expresarse en el lenguaje de los adultos, sino en ayudar al niño a elaborar y madurar su propio lenguaje literario» hasta una postura que Vigotsky califica de reaccionaria, y en la que se refleja «la idealización de la edad infantil y la actitud negativa hacia la cultura y la creación artística que caracterizaba sus concepciones religiosas en el último periodo de su vida». En palabras del propio Tolstói, citado por Vigotsky, «nuestro ideal está en el pasado, no en el futuro. La educación estropea a la gente y no la endereza; no se puede enseñar ni educar al niño por la sencilla razón de que el niño está más cerca que yo, más cerca que cualquier adulto, del ideal de armonía, verdad, belleza y bondad hasta el cual, en mi soberbia, quiero elevarle».

Sin embargo, como bien señala Vigotsky, cuando se analiza los procedimientos que seguía Tolstói en las sesiones de creación literaria con su grupo de niños campesinos, se ve que lo que hacía era, precisamente, «darles educación literaria»:

Despertó en ellos formas de expresar sus vivencias y su enfoque del mundo que no conocían en modo alguno hasta entonces y, junto con los niños inventaba, construía, combinaba, les inspiraba, les planteaba temas, es decir, canalizaba en lo principal todo el proceso de su actividad creadora, les mostraba métodos literarios, etc. Y todo eso es educar, en el sentido más genuino de la palabra.

La comprensión justa y científica de la educación no consiste en modo alguno en inocular artificialmente en los niños ideales, sentimientos o criterios que les sean ajenos.

Vigotsky muestra nítidamente cómo la imaginación se desarrolla con el juego libre, pero también señala cómo se enriquece cuanto más amplias sean las referencias disponibles; es perfectamente

consciente de que la imposición de temas empobrece la capacidad literaria de los niños, pero sabe también que las técnicas de expresión escrita tardan en adquirirse en comparación con la expresión oral y que hay ahí un amplio campo para el aprendizaje guiado y la instrucción; ofrece ejemplos brillantes de la exuberante imaginación infantil, pero advierte de cómo su funcionamiento desbridado conduce a resultados pobres en comparación con la creatividad más madura, que construye a partir de elementos extraídos de la experiencia y la formación.

Hace tiempo leí un reportaje sobre la falta de alcance de la imaginación de los niños que viven en comunidades con severa privación material. Cuando eres muy pobre y tu vida es un encadenamiento de duras tareas orientadas a la mera supervivencia, tu imaginación se resiente. Como quería citarlo, estuve un rato buscándolo –sin éxito– a través de Google, y todas las búsquedas que se me ocurrieron para dar con el reportaje me llevaban invariablemente a titulares del tipo «A estos niños no les importa la pobreza; les sobra imaginación» o «Cuando la imaginación es capaz de superar la pobreza». Lamentablemente, las cosas no son así. Vigotsky señalaba cómo «el ansia de crear se encuentra siempre en proporción inversa a la sencillez del entorno». Lo que significa, como alertan algunas voces críticas con esa vertiente espectacular de la innovación pedagógica actual, que si las cosas no se hacen bien corremos el riesgo de ver cómo la ventaja de partida de quienes nacen en entornos culturalmente estimulantes se refuerza exactamente igual o incluso más que con las aburridas y repetitivas técnicas de la educación más dirigista.

Finalmente, no quería dejar pasar la ocasión de señalar lo acertado y simpático que resulta, desde esta especie de presente neorromántico-liberal que habitamos, con su culto al Steve Jobs de turno, el énfasis de Vigotsky en la vertiente colectiva y casi siempre anónima de la creación:

Un gran sabio ruso decía que, así como la electricidad se manifiesta y actúa no solo en la magnificencia de la tempestad y en la cegadora chispa del rayo, sino también en la lamparilla de una linterna de bolsillo, del mismo modo existe creación no solo allí

donde da origen a acontecimientos históricos, sino también donde el ser humano imagina, combina, modifica y crea algo nuevo, por insignificante que esta novedad parezca […]. Si agregamos a esto la existencia de la creación colectiva […] comprenderemos cuán inmensa es la parte que, de todo lo creado por el género humano, corresponde precisamente a la anónima creación colectiva de inventores anónimos.

[…] Suele hablarse tanto –dice Ribot– del vuelo libre de la fantasía y de la omnipotencia del genio que se olvidan las condiciones sociológicas de las que, a cada paso, una y otro dependen. Por muy individual que parezca, toda creación encierra siempre en sí un coeficiente social.

CAPÍTULO I

Arte e imaginación

Llamamos actividad creadora a toda realización humana creadora de algo nuevo, ya se trate de reflejos de algún objeto del mundo exterior, ya de determinadas construcciones del cerebro o del sentimiento que viven y se manifiestan solo en el propio ser humano. Si nos fijamos en la conducta del hombre, en toda su actividad, percibimos fácilmente que en ella cabe distinguir dos tipos básicos de impulsos. Podría llamarse a uno de ellos reproductor o reproductivo: suele estar estrechamente vinculado con nuestra memoria; su esencia reside en que el hombre reproduce o repite normas de conducta ya creadas y elaboradas, o bien evoca y revive las huellas de antiguas impresiones. Cuando recuerdo la casa donde pasé mi infancia o países lejanos que visité hace tiempo, estoy reproduciendo huellas de impresiones vividas en la infancia o durante los viajes. Con la misma exactitud, cuando dibujo del natural, escribo o realizo algo con arreglo a una imagen dada, no hago más que reproducir algo que tengo delante o que asimilé o elaboré con anterioridad. Todos estos casos tienen de común que mi actividad no crea nada nuevo, limitándose fundamentalmente a repetir, con mayor o menor precisión, algo ya existente.

Es fácil comprender la enorme importancia que a lo largo de la vida del hombre tiene la pervivencia de su experiencia anterior, en qué medida eso le ayuda a conocer el mundo que le rodea, creando y fomentando hábitos permanentes que se repiten en circunstancias idénticas.

Fundamento orgánico de esta actividad reproductora o memorizadora es la plasticidad de nuestra sustancia nerviosa, entendiendo por plasticidad la propiedad de una sustancia para adaptarse y conservar las huellas de sus cambios. Desde este punto de vista, diremos que la cera es más plástica que el agua o que el

hierro, porque se adapta a los cambios mejor que el hierro y conserva mejor que el agua la huella de estos cambios. Solo ambas propiedades en su conjunto crean la plasticidad de nuestra sustancia nerviosa. Nuestro cerebro y nuestros nervios, poseedores de una plasticidad enorme, modifican fácilmente su finísima estructura bajo la influencia de diversas presiones, manteniendo la huella de estas modificaciones si las presiones son suficientemente fuertes o se repiten con suficiente frecuencia. Sucede en el cerebro algo parecido a lo que pasa en una hoja de papel si la doblamos por la mitad: en el lugar de la doblez queda una raya como fruto del cambio realizado; raya que propicia la reiteración posterior de ese mismo cambio. Bastará con soplar el papel para que vuelva a doblarse por la misma raya.

Lo mismo ocurre con la huella que deja la rueda sobre la tierra blanda: se forma una rodada que fija los cambios producidos por la rueda al pasar y que sirve para facilitar su paso en el futuro. De igual modo, las excitaciones fuertes o frecuentemente repetidas abren en nuestro cerebro senderos semejantes.

Resulta, pues, que nuestro cerebro constituye el órgano que conserva experiencias vividas y facilita su reiteración. Pero si su actividad solo se limitase a conservar experiencias anteriores, el hombre sería un ser capaz de ajustarse a las condiciones establecidas del medio que le rodea. Cualquier cambio nuevo, inesperado, en ese entorno que no se hubiese producido con anterioridad en la experiencia vivida no podría despertar en el hombre la debida reacción adaptadora. Junto a esta función mantenedora de experiencias pasadas, el cerebro posee otra función no menos básica.

Además de la actividad reproductora, es fácil advertir en el ser humano otra actividad que combina y crea. Cuando imaginamos cuadros del futuro, por ejemplo la vida humana en el socialismo, o cuando pensamos en episodios antiquísimos de la vida y la lucha del hombre prehistórico, no nos limitamos a reproducir las impresiones experimentadas por nosotros mismos. No nos limitamos a reavivar las huellas de pretéritas excitaciones llegadas a nuestro cerebro, nunca hemos visto nada de ese pasado ni de ese futuro, y sin embargo podemos imaginarlo, podemos formarnos una idea,

una imagen.

Toda actividad humana que no se limite a reproducir hechos o impresiones vividas, sino que cree nuevas imágenes, nuevas acciones, pertenece a esta segunda función creadora o combinadora. El cerebro no se limita a ser un órgano capaz de conservar o reproducir nuestras pasadas experiencias, es también un órgano combinador, creador, capaz de reelaborar y crear, con elementos de experiencias pasadas, nuevas normas y planteamientos. Si la actividad del hombre se redujera a repetir el pasado, sería el hombre un ser vuelto exclusivamente hacia el ayer e incapaz de adaptarse al mañana diferente. Es precisamente la actividad creadora del hombre la que hace de él un ser proyectado hacia el futuro, un ser que contribuye a crear y que modifica su presente.

La psicología llama imaginación o fantasía a esta actividad creadora del cerebro humano basada en la combinación, dando a estas palabras, imaginación y fantasía, un sentido distinto al que científicamente les corresponde. En su acepción vulgar, suele entenderse por imaginación o fantasía lo irreal, lo que no se ajusta a la realidad y que, por lo tanto, carece de valor práctico. Pero, a fin de cuentas, la imaginación, como base de toda actividad creadora, se manifiesta por igual en todos los aspectos de la vida cultural posibilitando la creación artística, científica y técnica. En este sentido, absolutamente todo lo que nos rodea y ha sido creado por la mano del hombre, todo el mundo de la cultura, a diferencia del mundo de la naturaleza, es producto de la imaginación y de la creación humanas, y está basado en la imaginación.

Todo descubrimiento –dice [Théodule] Ribot– grande o pequeño, antes de realizarse en la práctica y consolidarse, estuvo unido en la imaginación como una estructura erigida en la mente mediante nuevas combinaciones o correlaciones. […]

Se ignora quién hizo la gran mayoría de los descubrimientos; solo se conservan unos pocos nombres de grandes inventores. La imaginación siempre queda, por supuesto, cualquiera que sea el modo como se presente: en personalidades aisladas o en la colectividad. Para que el arado, que no era al principio más que un

simple trozo de madera con la punta endurecida al fuego, se convirtiese de tan simple instrumento manual en lo que es ahora, tras toda una larga serie de modificaciones que se detallan en las obras especializadas, ¿quién sabe cuánta imaginación se habrá volcado en ello? De modo análogo, la débil llama de la astilla de madera resinosa, burda antorcha primitiva, nos lleva a través de una larga serie de inventos hasta la iluminación por gas y por electricidad. Todos los objetos de la vida diaria, sin excluir los más simples y habituales, viene a ser algo así como fantasía cristalizada.

De esto se desprende fácilmente que nuestra habitual representación de la creación no encaja plenamente con el sentido científico de la palabra. Para el vulgo, la creación es privativa de unos cuantos seres selectos, genios, talentos, autores de grandes obras de arte, de magnos descubrimientos científicos o de importantes perfeccionamientos tecnológicos. Estamos de acuerdo en reconocer, y reconocemos con facilidad, la creación en la obra de un Tolstói, de un Edison, de un Darwin, pero nos inclinamos a pensar que dicha creatividad está ausente en la vida del hombre del pueblo.

Pero, como ya hemos indicado, semejante concepto es totalmente injusto. Un gran sabio ruso decía que, así como la electricidad se manifiesta y actúa no solo en la magnificencia de la tempestad y en la cegadora chispa del rayo, sino también en la lamparilla de una linterna de bolsillo, del mismo modo existe creación no solo allí donde da origen a acontecimientos históricos, sino también donde el ser humano imagina, combina, modifica y crea algo nuevo, por insignificante que esta novedad parezca al compararse con las realizaciones de los grandes genios. Si agregamos a esto la existencia de la creación colectiva, que agrupa todas esas aportaciones, insignificantes por sí mismas, de la creación individual, comprenderemos cuán inmensa es la parte que, de todo lo creado por el género humano, corresponde precisamente a la anónima creación colectiva de inventores anónimos.

Se desconoce el nombre de los autores de la gran mayoría de los descubrimientos, como justamente ha advertido Ribot, y la comprensión científica de esta cuestión nos hace ver en la función

creadora más bien una regla que una excepción. Ciertamente que las cotas más elevadas de la creación son, hoy por hoy, solo accesibles para un puñado de grandes genios de la humanidad, pero en la vida diaria se dan todas las premisas necesarias para crear, y todo lo que excede del marco de la rutina, aun cuando meramente entrañe una mínima partícula de novedad, tiene su origen en el proceso creador del ser humano.

Si entendemos de este modo la creación, vemos fácilmente que los procesos creadores se advierten ya con todo su vigor desde la más tierna infancia. Entre las cuestiones más importantes de la psicología infantil y de la pedagogía figura la de la capacidad creadora en los niños, la del fomento de esta capacidad y su importancia para el desarrollo general y de la madurez del niño. Desde los primeros años de infancia encontramos procesos creadores que se reflejan, sobre todo, en los juegos. El niño que cabalga sobre un palo y se imagina que monta a caballo, la niña que juega con su muñeca y se cree madre, los niños que juegan a los ladrones, a los soldados, a los marineros, todos ellos dan, en sus juegos, buena muestra de la más auténtica y verdadera creación. Verdad es que, en sus juegos, reproducen mucho de lo que ven, bien sabido es el inmenso papel que la imitación desempeña en los juegos infantiles. Son estos con frecuencia mero reflejo de lo que ven y oyen de los mayores, pero tales elementos de experiencia ajena no son nunca llevados por los niños a sus juegos tal y como aparecían en la realidad. No se limitan en sus juegos a recordar experiencias vividas, sino que las reelaboran creadoramente, combinándolas entre sí y edificando con ellas nuevas realidades acordes con sus aficiones y necesidades. El afán que sienten de fantasear las cosas es reflejo de su actividad imaginativa, como en los juegos.

Cuenta Ribot que, cuando un niño de tres años y medio vio a un cojo en la calle, le espetó a su madre: «¡Mira, mamá, la pierna de ese pobre hombre!». Luego empieza a novelar: «Cabalgaba en un caballo de gran alzada y se cayó sobre un peñasco rompiéndose un pie: hay que encontrar unos polvos para curarle».

En este caso se ve muy claramente la actividad combinada de la imaginación. Hallamos aquí una situación, creada por el niño, quien

conocía, de su experiencia anterior, todos los elementos de su fabulación: de otro modo no los habría podido inventar; pero la combinación de estos elementos constituye algo nuevo, creador, que pertenece al niño, sin que sea mera repetición de cosas vistas u oídas. Esta facultad de componer un edificio con esos elementos, de combinar lo antiguo con lo nuevo, sienta las bases de la creación.

Con toda razón, muchos autores afirman que ya en los juegos de algunos animales cabe observar raíces de esa combinación creadora. El juego del animal es también, con frecuencia, producto de la imaginación dinámica, pero estos embriones de imaginación creadora en los animales no pueden lograr, dadas las condiciones de su existencia, un desarrollo firme y estable, y solo el hombre ha podido elevar esta forma de actividad hasta su actual altura.

CAPÍTULO II

Imaginación y realidad

Cabe, sin embargo, preguntar: ¿cómo se produce esta actividad combinadora creadora? ¿De dónde surge, a qué está condicionada y a qué leyes se supedita en su desarrollo? El análisis psicológico de esta actividad pone de relieve su enorme complejidad. No aparece repentinamente, sino con lentitud y gradualmente, ascendiendo desde formas elementales y simples a otras más complicadas, en cada escalón de su crecimiento adquiere su propia expresión, a cada periodo infantil corresponde su propia forma de creación. Más adelante no se compartimenta en la conducta del hombre, sino que se mantiene en dependencia inmediata de otras formas de nuestra actividad y, especialmente, de la experiencia acumulada.

Para mejor comprender el mecanismo psicológico de la imaginación y de la actividad creadora con ella relacionada conviene empezar explicando la vinculación existente entre la fantasía y la realidad en la conducta humana. Advertimos ya de lo erróneo del criterio vulgar que traza una frontera impenetrable entre fantasía y realidad. Trataremos ahora de mostrar las cuatro formas básicas que ligan la actividad imaginadora con la realidad, ya que su comprensión nos permitirá ver en la imaginación no un divertimiento caprichoso del cerebro, algo prendido del aire, sino como una función vitalmente necesaria.

La primera forma de vinculación de fantasía y realidad consiste en que toda elucubración se compone siempre de elementos tomados de la realidad extraídos de la experiencia anterior del hombre. Sería un milagro que la imaginación pudiese crear algo de la nada, o dispusiera de otra fuente de conocimiento distinta de la experiencia pasada. Solo desde ideas religiosas o mitológicas acerca de la naturaleza humana cabría atribuir, a los frutos de la fantasía, un origen sobrenatural, distinto de la experiencia anterior.

En tales concepciones, los dioses o los espíritus imbuyen sueños a los hombres, prestan a los poetas contenido para sus obras, dictan a los legisladores los diez mandamientos. El análisis científico de las elucubraciones más fantásticas y alejadas de la realidad, como por ejemplo los mitos, los cuentos, las leyendas, los sueños, etc., nos convencen de que las mayores fantasías no son más que nuevas combinaciones de unos mismos elementos tomados, a fin de cuentas, de la realidad, sometidos simplemente a modificaciones o reelaboraciones en nuestra imaginación.

Cabañas sobre patas de gallina no existen más que en los cuentos, pero los elementos que componen esta imagen legendaria están tomados de la experiencia humana y solo en su combinación interviene la fantasía, es decir, su construcción no responde a la realidad. Veamos, por ejemplo, esta imagen del mundo irreal escrita por Pushkin:

En el calvero del bosque verdea el roble ceñido de dorada cadena que ronda el gato sabio de noche y de día: tira a derecha, canta una canción, tira a izquierda, cuenta un cuento. Es prodigioso: allí retozan los elfos mientras las sirenas reposan en las ramas; allí, en ocultos senderos, hay huellas de fieras desconocidas; allí se alza, sin puertas ni ventanas, la cabaña sobre patas de gallina.

Se puede seguir todo este relato palabra por palabra y comprobar que lo fantástico en él es solo la combinación de los elementos, pero que estos han sido tomados de la realidad. El roble, la cadena dorada, el gato, la canción, todo ello existe en la realidad, y solo la imagen del gato sabio rondando la cadena dorada y contando cuentos, solo la combinación de estos elementos, es fantasía. Por lo que se refiere a las imágenes irreales que siguen luego: los elfos, las sirenas, la cabaña sobre patas de gallina, representan simplemente una compleja combinación de ciertos elementos que brinda la realidad. Por ejemplo, en la imagen de la sirena se mezclan la imagen de la mujer con la del pájaro que se posa en las ramas de los árboles; en la mágica cabaña se entremezclan la imagen de las patas de gallina con la de una choza, etcétera.

De este modo, la fantasía construye siempre con materiales tomados del mundo real. Ciertamente, como puede verse en el fragmento citado, la imaginación puede crear nuevos grados de combinaciones, mezclando primeramente elementos reales (el gato, la cadena, el roble), combinando después imágenes de fantasía (la sirena, los elfos) y así sucesivamente. Pero los últimos elementos que integran las imágenes más alejadas de la realidad, aun estos últimos elementos, constituyen siempre impresiones de la realidad.

En ello encontramos la primera y principal ley a que se subordina la función imaginativa. Podría formularse así: la actividad creadora de la imaginación se encuentra en relación directa con la riqueza y la variedad de la experiencia acumulada por el hombre, porque esta experiencia es el material con el que erige sus edificios la fantasía. Cuanto más rica sea la experiencia humana, tanto mayor será el material del que dispone esa imaginación. Por eso, la imaginación del niño es más pobre que la del adulto, por ser menor su experiencia.

Si examinamos la historia de los grandes descubrimientos, de los mayores inventos, podremos comprobar que casi siempre surgieron sobre la base de abundantes experiencias previamente acumuladas. Precisamente toda fantasía parte de esa experiencia acumulada: cuanto más rica sea dicha experiencia, a igualdad de las restantes circunstancias, más exuberante deberá ser la fantasía.

Después del momento de acumulación de experiencia, al decir de Ribot,

empieza el periodo de maduración o decantación [incubation]. En Newton duró 17 años y, en el momento en que estableció definitivamente sus cálculos y descubrimientos, estaba invadido de una emoción tan fuerte que hubo de dejar a otro el cuidado de terminar sus cálculos. El matemático Hamilton nos ha dicho que su método de los «cuaterniones» surgió totalmente acabado en su mente cuando se encontraba en un puente de Dublín: «En aquel instante obtuve el fruto de 15 años de desvelos». Darwin recogió datos a lo largo de sus viajes, observó largamente animales y plantas, y, más tarde, la lectura de un libro de Malthus caído por

azar en sus manos le impresionó vivamente y le llevó a fijar su doctrina definitivamente. Ejemplos similares pueden encontrarse también en creaciones literarias y artísticas.

De aquí la conclusión pedagógica sobre la necesidad de ampliar la experiencia del niño si queremos proporcionarle una base suficientemente sólida para su actividad creadora. Cuanto más vea, oiga y experimente, cuanto más aprenda y asimile, cuantos más elementos reales disponga en su experiencia, tanto más considerable y productiva será, a igualdad de las restantes circunstancias, la actividad de su imaginación.

De esta primera forma de unión de fantasía y realidad se deduce fácilmente cuán falso es contraponerlas entre sí. La función combinadora de nuestro cerebro resulta que no constituye algo absolutamente nuevo en comparación con su función conservadora, sino que no es otra cosa que su ulterior complejidad. La fantasía no está contrapuesta a la memoria, sino que se apoya en ella y dispone sus datos en nuevas y nuevas combinaciones. La actividad combinadora del cerebro se basa, a fin de cuentas, en que el cerebro conserva huellas de las excitaciones precedentes, y todo lo nuevo de esta función se reduce sencillamente a que, disponiendo de las huellas de dichas excitaciones, el cerebro las combina en posiciones distintas a las que se encontraban en la realidad.

La segunda de las formas en que se vinculan fantasía y realidad es ya más complicada y distinta, no se realiza entre elementos de construcción fantástica y la realidad, sino entre productos preparados de la fantasía y determinados fenómenos complejos de la realidad. Cuando yo, basándome en los estudios y relatos de los historiadores, de los viajeros, me imagino el cuadro de la Gran Revolución francesa o del desierto del Sahara, tanto en un caso como en otro dicho panorama es fruto de la función creadora de la imaginación. No se limita esta a reproducir lo que asimilé de pasadas experiencias, sino que, partiendo de ellas, crea nuevas combinaciones.

En este sentido se subordina plenamente a la primera de las leyes antes descrita. Y estos frutos de la imaginación se componen de

elementos elaborados y modificados de la realidad, siendo necesario disponer de enormes reservas de experiencia acumulada para poder construir con estos elementos tales imágenes. Si no poseyese imágenes de la sequía, de los arenales, de espacios inmensos, de animales que habitan los desiertos, no podría en forma alguna recrear la imagen de estos desiertos. Si no tuviese múltiples imágenes históricas no podría tampoco imaginar el cuadro de la Revolución francesa.

En esto se manifiesta con extrema claridad la dependencia de la imaginación respecto a las experiencias anteriores. Pero, junto con ello, en estas creaciones de la fantasía hay algo nuevo que las diferencia muy sustancialmente del fragmento de Pushkin antes analizado. Tanto para el cuadro del calvero del bosque con el gato sabio, como para el cuadro del desierto africano, donde nunca estuve, la esencia de la pareja construcción de la imagen reside en la combinación por la fantasía de elementos extraídos de la realidad. Pero el fruto de la imaginación, la combinación misma de estos elementos, en uno de los casos es irreal (cuento), mientras que en el otro caso la propia vinculación de los elementos, el producto mismo de la fantasía, y no solamente estos elementos, corresponde con algún fenómeno real. Es precisamente esta vinculación del producto final de la imaginación con unos o con otros fenómenos reales lo que constituye esta segunda forma, más elevada, de enlace de la fantasía con la realidad.

Semejante forma de enlace solo es posible gracias a la experiencia ajena o social. Si nadie hubiera visto ni descrito el desierto africano ni la Revolución francesa, sería absolutamente imposible hacerse una idea clara de ambas. Solo porque mi imaginación trabaja en ambos casos no libremente, sino guiada por experiencias ajenas, como dirigida por otros, solo gracias a ello puede lograrse el resultado obtenido en el caso presente, en que el producto de la fantasía concuerde con la realidad.

En ese sentido, la imaginación adquiere una función de suma importancia en la conducta y en el desarrollo humanos, convirtiéndose en el medio de ampliar la experiencia del hombre, quien, al ser capaz de imaginar lo que no ha visto, al poder concebir partiendo de relatos y descripciones ajenas lo que no experimentó

personal y directamente, no está encerrado en el estrecho círculo de su propia experiencia, sino que puede traspasar sus límites asimilando, con ayuda de la imaginación, experiencias históricas o sociales ajenas. En esta forma, la imaginación constituye una condición absolutamente necesaria para casi toda función cerebral del ser humano. Cuando leemos los periódicos y nos enteramos de miles de acontecimientos que no hemos podido presenciar personalmente, cuando de niños estudiamos la geografía o la historia, cuando conocemos por carta lo que le sucede a otra persona, en todos estos casos nuestra fantasía ayuda a nuestra experiencia.

Resulta así una dependencia doble y recíproca entre realidad y experiencia. Si en el primer caso la imaginación se apoya en la experiencia, en el segundo caso es la experiencia la que se apoya en la fantasía.

La tercera de las formas de vinculación entre la función imaginativa y la realidad es el enlace emocional, que se manifiesta de dos maneras: por una parte todo sentimiento, toda emoción tiende a manifestarse en determinadas imágenes concordantes con ella, como si la emoción pudiese elegir impresiones, ideas, imágenes congruentes con el estado de ánimo que nos dominase en aquel instante. Bien sabido es que, cuando estamos alegres, vemos con ojos totalmente distintos de cuando estamos tristes. Hace ya tiempo que los psicólogos constataron que todo sentimiento posee, además de la manifestación externa o corpórea, una expresión interna manifestada en la selección de pensamientos, imágenes e impresiones. Los psicólogos han designado a este fenómeno con el nombre de «ley de la doble expresión de los sentimientos». Así, por ejemplo, el miedo no se manifiesta solo en la palidez, en el temblor, en la sequedad de garganta, en la respiración entrecortada y los latidos acelerados del corazón, sino además en que todas las impresiones que entonces recibe el hombre, todos los pensamientos que vienen a su cabeza, suelen estar teñidos del sentimiento que le domina. Cuando sentencia el refrán que el cuervo asustado se espanta de las ramas, tiene en cuenta precisamente este influjo de nuestro sentimiento al matizar la percepción de los objetos externos. Igual que los hombres aprendieron hace tiempo a manifestar mediante expresiones externas su estado interior de

ánimo, del mismo modo las imágenes de la fantasía sirven de expresión interna para nuestros sentimientos. El hombre simboliza con el color negro el dolor y el luto, con el blanco la alegría, con el azul la calma, la insurrección con el rojo. Las imágenes de la fantasía dotan también de lenguaje interior a nuestros sentimientos seleccionando determinados elementos de la realidad y combinándolos de tal manera que respondan a nuestro estado interior del ánimo y no a la lógica externa de esas propias imágenes.

Esta influencia del factor emocional en las combinaciones de la fantasía es conocida por los psicólogos con el nombre de «ley del signo emocional común», es decir, que todo lo que nos causa un efecto emocional coincidente tiende a unirse entre sí pese a que no se aprecie semejanza alguna ni exterior ni interior. Resulta una combinación de imágenes basada en sentimientos comunes o en un mismo signo emocional aglutinante de los elementos heterogéneos que se vinculan.

Afirma Ribot:

Las representaciones acompañadas de una misma reacción afectiva se asocian ulteriormente entre sí, la semejanza afectiva une y cementa entre sí representaciones divergentes. Esto se diferencia de las asociaciones por similitud, que consisten en reiterar la experiencia, y de las asociaciones por coincidencia en sentido intelectual. Las imágenes se combinan recíprocamente no porque hayan sido dadas juntas con anterioridad, no porque advirtamos entre ellas relaciones de semejanza, sino porque poseen un tono afectivo común. Alegría, pesar, amor, odio, admiración, aburrimiento, orgullo, cansancio, etc., pueden servir de centro de atracción agrupante de representaciones o acontecimientos carentes de vínculos racionales entre sí, pero que responden a un mismo signo emocional, a una misma señal: por ejemplo, jubiloso, triste, erótico, etc. Esta forma de asociación suele encontrarse con frecuencia en los sueños, en las ilusiones, o sea, en estados del espíritu en que la imaginación vuela con entera libertad y trabaja sin regla ni concierto. Se comprende fácilmente que esta influencia implícita o explícita del factor emocional debe propiciar el

surgimiento de agrupaciones totalmente inesperadas y brinda un campo casi ilimitado para nuevas combinaciones, ya que el número de imágenes que poseen un sello emocional idéntico es muy grande.

Como ejemplo, muy sencillo, de esta combinación de imágenes poseedoras de un signo emocional común, podrían citarse casos corrientes de acercamiento de dos impresiones cualesquiera que no tienen entre sí absolutamente nada en común excepto que despiertan en nosotros estados de ánimo coincidentes. Cuando decimos que el color azul es frío y caliente el rojo, estamos relacionando los conceptos de rojo y azul meramente a partir de que despiertan en nosotros estados de ánimo análogos. Es fácil comprender que la fantasía, movida por un factor emocional parecido –la lógica interna de los sentimientos–, se nos aparecerá como el aspecto más interno, más subjetivo, de la imaginación.

Pero existe además una vinculación recíproca entre imaginación y emoción. Si en el primero de los casos antes descritos los sentimientos influyen en la imaginación, en el otro caso, por el contrario, es la imaginación la que influye en los sentimientos. Podría designarse este fenómeno con el nombre de «ley de la representación emocional de la realidad», cuya esencia formula Ribot así: «Todas las formas de la representación creadora encierran en sí elementos afectivos».

Esto significa que todo lo que edifique la fantasía influye recíprocamente en nuestros sentimientos, y aunque ese edificio no concuerde, de por sí, con la realidad, todos los sentimientos que provoca son reales, efectivamente vividos por el sujeto que los experimenta. Imaginémonos un simple caso de ilusión: al entrar a oscuras en su habitación el niño se imagina que un vestidito que cuelga es un extraño o un bandido que penetró a hurtadillas en la casa. La imagen del bandido, fruto de la fantasía del niño, es irreal, pero el miedo que siente, su espanto, son completamente efectivos y reales para el niño que los experimenta. Algo semejante sucede también con cualquier representación, por fantástica que sea, y esta ley psicológica debe explicarnos claramente por qué causan en nosotros una impresión tan honda las obras de arte creadas por la fantasía de sus autores.

Los padecimientos y dilemas de personajes imaginarios, sus penas y alegrías, nos emocionan contagiosamente pese a que bien sabemos que no son sucesos reales, sino elucubraciones de la fantasía. Y esto se debe a que las emociones que nos induce la lectura de las páginas de un libro o lo que acontece sobre el escenario, suscitadas mediante imágenes artísticas hijas de la fantasía, son por completo reales y las sufrimos en verdad, seria y hondamente. Con frecuencia, una simple combinación de impresiones externas como, por ejemplo, una obra musical despierta en el que la escucha todo un complejo universo de sentimientos y emociones. La base psicológica del arte musical reside precisamente en extender y ahondar los sentimientos, en reelaborarlos de modo creador.

Resta aún hablar de la cuarta y última forma de relación entre la fantasía y la realidad. Esta última forma, vinculada estrechamente por un lado a la que acabamos de describir, por otro se diferencia sustancialmente de la misma. Consiste su esencia en que el edificio erigido por la fantasía puede representar algo completamente nuevo, ajeno a la experiencia del sujeto y sin correspondencia con ningún otro objeto real; pero que al recibir forma nueva, al tomar una nueva encarnación material, esta imagen «cristalizada», convertida en objeto, empieza a existir realmente en el mundo y a influir sobre los demás objetos.

Tales imágenes cobran realidad. Pueden servir de ejemplo de esta cristalización o materialización de las imágenes cualquier aditamento técnico, cualquier máquina o instrumento. Fruto de la imaginación combinadora del hombre, no se ajustan a ningún modelo existente en la naturaleza, pero rezuman la más convincente realidad, el vínculo práctico con la realidad, pues, al materializarse, cobran tanta realidad como los demás objetos y ejercen su influencia en el universo real que nos rodea.

Estos frutos de la imaginación han atravesado una larga historia que convendría acaso resumir en un breve esquema: cabe decir que han descrito un círculo en su desarrollo. Los elementos que entran en su composición son tomados de la realidad por el hombre, quien internamente, en su pensamiento, los ha sometido a una compleja reelaboración y los transforma en un producto de su imaginación. Por último, materializándose, tales frutos volvieron a la realidad,

pero trayendo ya consigo una fuerza activa, nueva, capaz de modificar esa misma realidad, cerrándose de este modo el círculo de la actividad creadora de la imaginación humana.

No sería acertado suponer que solo en la esfera de la técnica, el campo de la influencia práctica en la naturaleza, puede la imaginación describir ese círculo completo. También en la representación emocional, o sea, en la representación subjetiva, es posible describir el círculo completo, como no es difícil observar.

Sucede que precisamente cuando nos encontramos ante un círculo completo trazado por la imaginación, ambos factores, el intelectual y el emocional, resultan por igual necesarios para el acto creador. Sentimiento y pensamiento mueven la creación humana. Ribot escribe:

Toda idea dominante se apoya en alguna necesidad, anhelo o deseo, es decir, en algún elemento afectivo, porque sería absurdo creer en la permanencia de cualquier idea que se encontrase supuestamente en estado meramente intelectual en toda su aridez y frialdad. Todo sentimiento o emoción dominante debe concentrarse en una idea o imagen que le preste sustancia, sistema, sin el cual quedaría en estado nebuloso. […] Vemos así que ambos términos, pensamiento dominante y emoción dominante, son casi equivalentes entre sí, en la medida en que ambos encierran dos elementos inseparables, cuya única diferencia radica en el predominio de uno o de otro.

En el ejemplo de la imaginación artística se constata fácilmente esto. En realidad, ¿para qué se necesita la obra de arte? ¿No influye acaso en nuestro mundo interior, en nuestras ideas y en nuestros sentimientos del mismo modo que el instrumento técnico lo hace en el mundo exterior, en el mundo de la naturaleza? Veamos un sencillísimo ejemplo que nos permitirá comprender claramente, en la forma más elemental, el influjo de la fantasía artística. Este ejemplo está tomado de la novela de Pushkin La hija del capitán, en que se relata el encuentro de Pugachov con el protagonista de la novela, Piotr Andréyevich Griniov. Griniov es un oficial que, hecho

prisionero por Pugachov, trata de convencer a este de que deje a sus compañeros y se acoja al perdón de la emperatriz. Él no puede comprender qué es lo que anima a Pugachov.

Pugachov sonríe amargamente:

—No –responde–, es tarde para que me arrepienta. No habría perdón para mí. Seguiré como empecé. ¿Quién sabe? ¡A lo mejor resulta! ¿No llegó a reinar en Moscú Grishka Otrepiev?

—¿Y sabes cómo acabó? ¡Lo tiraron por una ventana, lo acuchillaron, quemaron su cuerpo, cargaron un cañón con sus cenizas y dispararon!

—Escucha –prosigue Pugachov con énfasis salvaje–. Voy a contarte un cuento que, en mi infancia, me contaba una vieja calmuca. Una vez el águila preguntó al cuervo: «Dime, pájaro cuervo, ¿cómo es que tú vives trescientos años y yo tan solo treinta y tres?». «Eso es, amiguito –respondió el cuervo–, porque tú bebes sangre viva y yo me alimento de cadáveres». El águila quedó pensativa y decidió probar a alimentarse así. Pues bien. Emprendieron el vuelo el águila y el cuervo, divisaron un caballejo muerto. Descendieron sobre él, el cuervo empezó a picotear y engullir. El águila dio un picotazo, otro, agitó las alas y dijo al cuervo: «No, hermano cuervo, mejor que trescientos años comiendo basura es hartarse una vez de sangre caliente y, luego, ¡Dios dirá!». ¿Cuál es la moraleja de este cuento calmuco?

El cuento que relata Pugachov es fruto de la imaginación, diríase que de una imaginación totalmente desvinculada de la realidad. Solo en la mente de la anciana calmuca podían conversar el águila y el cuervo. Pero no es difícil advertir que, en otro sentido, esta fantástica construcción parte inmediatamente de la realidad e influye directamente sobre ella, pero no desde fuera, sino desde dentro, en el mundo de los pensamientos, los conceptos y los sentimientos del hombre. De tales obras suele decirse que son fuertes no por su fuerza exterior sino por la verdad interna. Es fácil

advertir que en las imágenes del águila y del cuervo mostraba Pushkin dos actitudes distintas frente al mundo, y lo que no podría transmitir el frío y escueto diálogo, la diferencia entre el punto de vista del indiferente y el criterio del rebelde, queda grabada con toda claridad y con una intensidad enorme de sentimiento, a través del cuento, en la mente del narrador.

El cuento ayuda a esclarecer complejas relaciones prácticas; sus imágenes iluminan el problema vital, y lo que no podría hacer la fría prosa hízolo el cuento con su lenguaje figurado y emocional. Por eso tenía razón Pushkin cuando decía que el verso puede golpear el corazón con una fuerza increíble y cuando, en otra poesía, vuelve a hablar de la realidad del sufrimiento emocional causado por una figuración: «La ficción me hace derramar lágrimas».

Basta recordar el influjo que sobre la conciencia social causan las obras de arte para cerciorarse de que en ello la imaginación describe un círculo tan cerrado como cuando se materializa en un instrumento de trabajo. Gógol escribió El inspector, los actores lo representaron en el teatro, y conjuntamente crearon una obra de la fantasía, pero la obra, al representarse en escena, puso al desnudo con tal claridad los horrores de la Rusia de entonces, ridiculizó tan vigorosamente las instituciones que regían aquella vida y que parecían inconmovibles, que todos los presentes, empezando por el zar, que asistió al estreno de la obra, comprendieron que la comedia encerraba una enorme amenaza para todo el régimen que describía.

«A todos nos alcanzó hoy, y a mí más que a nadie», exclamó Nicolás I el día del estreno.

Las obras de arte pueden ejercer una influencia tan enorme en la conciencia social gracias a su lógica interna. El autor de cualquier obra de arte, al igual que Pugachov, no combina en vano, sin sentido, las imágenes de la fantasía, amontonándolas arbitrariamente unas sobre otras y de modo casual como en los sueños o en los delirios insensatos. Por el contrario, sigue una lógica interna de las imágenes que desarrolla, y esta lógica interna viene condicionada por el vínculo que establece la obra entre su propio mundo y el mundo exterior. En el cuento del águila y el cuervo, las imágenes están dispuestas y combinadas con arreglo a las leyes de

la lógica de aquellas dos fuerzas encarnadas en las personas de Griniov y Pugachov. Un ejemplo altamente curioso del círculo completo que cierran las obras de arte lo ofrece en sus confesiones Lev Tolstói al relatar cómo surgió la imagen de Natasha en su novela La guerra y la paz: «Yo tomé a Tania –decía– y la mezclé con Sonia, y salió Natasha».

Tania y Sonia, respectivamente la cuñada y la esposa de Tolstói, eran dos mujeres reales, de cuya combinación surgió la imagen artística. Estos elementos tomados de la realidad se van combinando luego, no a libre capricho del autor, sino según la lógica interna de la imagen artística. En cierta ocasión una lectora dijo a Tolstói que había procedido muy cruelmente con Ana Karénina, la protagonista de una de sus célebres novelas, al hacer que se arrojase bajo las ruedas del tren. Tolstói respondió:

Esto me hace recordar lo sucedido con Pushkin, cuando en cierta ocasión dijo a uno de sus amigos:

—Imagínate la broma que me ha gastado Tatiana al casarse. Yo nunca lo hubiera esperado de ella.

Lo mismo puedo decir yo de Ana Karénina. En general, los héroes y las heroínas hacen a veces cosas que yo no hubiera querido. Ellos hacen lo que deberían hacer en la vida real y como sucede en la vida real, no como a mí se me antoje.

Confesiones análogas podemos encontrar en toda una serie de artistas que destacan esa misma lógica interna que rige la edificación de la imagen artística. Un magnífico ejemplo de esta lógica de la fantasía lo dio Wundt cuando afirmó que la idea de matrimonio puede suscitar la idea de un entierro (unión y separación del novio y de la novia), pero en ningún modo la idea del dolor de muelas.

Así, en las obras artísticas con frecuencia podemos encontrar unidos rasgos alejados y sin conexión aparente, pero nunca hallar rasgos

ajenos entre sí, como la idea del dolor de muelas y la del matrimonio, que no estén unidos por su lógica interna.

CAPÍTULO III

El mecanismo de la imaginación creadora

Como se desprende de lo dicho anteriormente, la imaginación constituye un proceso de composición sumamente compleja. Y es precisamente esta complejidad la que constituye la dificultad principal en el estudio del proceso creador y suele conducir a conclusiones falsas respecto a la propia naturaleza del proceso y su carácter como algo desusado y completamente exclusivo. No nos proponemos ahora hacer una exposición más o menos completa de este proceso, lo que exigiría un prolijo análisis psicológico que no nos interesa en este momento, pero a fin de dar una idea de la complejidad de esta función nos detendremos brevemente en algunos de los aspectos que integran este proceso. Toda actividad imaginativa tiene siempre una larga historia tras sí. Lo que llamamos creación no suele ser más que un catastrófico parto consecuencia de una larga gestación.

Al comienzo mismo de este proceso, como ya hemos visto, encontramos siempre la percepción externa e interna que sirve de base a nuestra experiencia. Resulta así que los primeros puntos de apoyo que encuentra el niño para su futura creación es lo que ve y lo que oye, acumulando materiales que luego empleará para construir su fantasía. Sigue después un proceso harto complejo para elaborar estos materiales, cuyas partes fundamentales son la disociación y asociación de las impresiones percibidas. Toda impresión constituye un todo complejo compuesto de multitud de partes aisladas. Consiste la disociación en trocear ese complicado conjunto separando sus partes preferentemente por comparación con otras; unas se conservan en la memoria, otras se olvidan. De tal modo, la disociación es condición necesaria para el juego ulterior de la fantasía.

Para agrupar más tarde los diversos elementos debe el sujeto, ante

todo, vulnerar la vinculación natural de los elementos tal y como fueron percibidos. Antes de crear la imagen de Natasha en La guerra y la paz, hubo Tolstói de extraer rasgos aislados de dos mujeres de su familia, sin los cuales no hubiera podido mezclarlos o integrarlos en la imagen de Natasha. Esta extracción de algunos rasgos, desechando los demás, puede ser llamada en justicia «disociación». Constituye un proceso de extraordinaria importancia en todo el desarrollo intelectual humano que sirve de base al pensamiento abstracto, a la comprensión figurada.

Saber extraer rasgos aislados de un conjunto complejo tiene importancia para todo el trabajo creador sobre las impresiones. Al proceso disociador sigue el proceso de los cambios que sufren estos elementos disociados. Este proceso de cambios o modificaciones se basa en la dinámica de nuestras excitaciones nerviosas internas y de las imágenes concordantes con ellas. Pero las huellas de las impresiones externas no se amontonan inmóviles en nuestro cerebro como los objetos en el fondo de una cesta, sino que constituyen procesos que se mueven, cambian, viven, mueren, y en este movimiento reside la garantía de sus cambios bajo la influencia de factores internos, deformándolos y reelaborándolos. Sirva de ejemplo de tales cambios interiores el proceso de subestimación y sobrestimación de elementos aislados de las impresiones, que tanta importancia revisten para la imaginación en general y para la imaginación infantil en particular.

Las magnitudes de la impresión real cambian de forma aumentando o disminuyendo sus dimensiones naturales. El afán de los niños por exagerar, lo mismo que en los adultos, tiene una raíz interna muy honda, debida en gran parte a la influencia que nuestro sentimiento interno ejerce sobre las impresiones exteriores. Exageramos porque querríamos ver las cosas aumentadas cuando esto corresponde a nuestra necesidad, a nuestro ánimo interno. El afán infantil de exagerar se refleja claramente en las imágenes de los cuentos. [Karl] Groos cita a este respecto un cuento de su hija cuando tenía cinco años y medio:

—Había una vez un rey –empezaba la pequeña– que tenía una hija chiquitita, tendida en su cuna, y al acercarse a ella supo que era su

hija. Luego se casaron. Cuando estaban sentados a la mesa, díjola el rey: «Tráeme, por favor, una gran jarra de cerveza». Ella le trajo entonces una jarra de cerveza que medía tres varas de alta. Después se durmieron todos, menos el rey que los velaba, y si no se han muerto aún, estarán vivos todavía.

Esta exageración –dice Groos– es debida al interés por todo lo sobresaliente y extraordinario, a lo que se agrega un sentimiento de orgullo ligado con la idea de poseer algo especial: tengo 30 monedas, no, 50; no, 100; ¡no, 1.000! O: acabo de ver una mariposa tan grande como un gato, no, ¡tan grande como una casa!

Karl Bühler señala con toda razón que, en este proceso de modificaciones y, sobre todo, en la exageración, ensayan los niños operaciones con magnitudes desconocidas en su experiencia directa. En los ejemplos de imaginación numeral que cita Ribot puede verse fácilmente la inmensa importancia que tienen estos procesos de cambios y, en particular, de exageración:

La imaginación numeral –dice Ribot– no alcanzó en ningún sitio un florecimiento tan grande como en los pueblos de Oriente. Juegan con las cifras con audacia admirable y las derrochan con despilfarro. Así, en la cosmogonía caldea se dice que Dios, el pez Oannes, consagró 259.200 años en educar a la humanidad, luego durante 432.000 años reinaron en la tierra diversas personalidades mitológicas y, al cabo de estos 691.200 años, el diluvio anegó la faz de la tierra. […] Pero los hindúes fueron mucho más lejos inventando gigantescas unidades que sirven de base y de material para juegos fantásticos con las cifras. Los jainistas dividen el tiempo en dos periodos: ascendente y descendente, cada uno de los cuales tiene una prodigiosa duración: 2.000.000.000.000.000 océanos de años, siendo cada océano de años igual a 1.000.000.000.000.000 años… Al devoto budista debe causar vértigo el meditar sobre tales magnitudes de tiempo.

Semejante juego con exageraciones numéricas resulta altamente importante para el hombre, como se comprueba vivamente en la astronomía y varias ciencias naturales que han de operar con cifras no menores, sino notablemente superiores.

En las ciencias –continúa Ribot– la imaginación numeral no adopta estas formas delirantes. Acusan a la ciencia de que al avanzar arrolla a la imaginación, mientras que, en realidad, lo que hace es abrir campos incomparablemente más amplios para la creación científica. La astronomía flota en la inmensidad del tiempo y del espacio. Ve nacer mundos, los primeros destellos parpadeantes de las nebulosas que luego se convertirán en soles esplendorosos. Y estos soles, al enfriarse, se cubrirán de manchas, perderán brillo y se apagarán. Los geólogos siguen el desarrollo del planeta que habitamos a través de toda una serie de cambios y cataclismos; prevé la geología un futuro lejano en que la esfera terrestre, una vez desprovista del vapor de agua atmosférico que la protege, perecería de frío. Las hipótesis hoy en boga en la física y en la química sobre los átomos y las partículas de los cuerpos no desmerecen de las más atrevidas elucubraciones de la imaginación hindú.

Vemos así que la exageración, como la imaginación en general, son tan necesarias en el arte como en la ciencia y sin esta capacidad, que tan cómicamente se mostraba en el cuento de una niña de cinco años y medio, la humanidad no hubiera podido crear la astronomía, ni la geología ni la física.

El momento siguiente en los procesos imaginativos es la asociación, o sea, la agrupación de elementos disociados y modificados. Como antes dijimos, esta asociación puede tener lugar sobre bases distintas y adoptar formas diferentes que van desde la agrupación puramente subjetiva de imágenes hasta el ensamblaje objetivo científico, propio, por ejemplo, de la representación geográfica. Y, finalmente, momento postrero y definitivo del trabajo previo de la imaginación es la combinación de imágenes aisladas ajustándolas a

un sistema, encajándolas en un cuadro complejo. Pero no termina en esto la actividad de la imaginación creadora, sino que, como apuntamos anteriormente, el círculo de esta función se cerrará solamente cuando la imaginación se encarne o cristalice en imágenes externas.

De este proceso de cristalización o tránsito de lo imaginado a lo real hablaremos más tarde. Ahora, al detenernos solo en el aspecto interno de la imaginación, deberíamos aludir a los principales factores psicológicos de los cuales dependen todos estos procesos parciales. El análisis psicológico establece siempre que el primero de estos factores es la necesidad que experimenta el ser humano de adaptarse al medio que le rodea. Si la vida que le rodea no le plantea tareas, si sus reacciones naturales y heredadas le equilibran plenamente con el mundo en que vive, entonces no habría base alguna para el surgimiento de la acción creadora. El ser que se encuentre plenamente adaptado al mundo que le rodea, nada podría desear, no experimentaría ningunos afanes y, ciertamente, nada podría crear. Por eso en la base de toda acción creadora reside siempre la inadaptación, fuente de necesidades, anhelos y deseos.

Toda necesidad –dice Ribot–, todo anhelo, todo deseo, por sí mismos o junto con otros, pueden servir así de impulso a la creación. El análisis psicológico deberá en cada caso distinguir «la creación espontánea» en estos elementos primarios. […] Toda invención tiene por tanto un origen motriz; la razón última de la imaginación creadora es, pues, motriz.

Mas la necesidad y el deseo nada pueden crear por sí solos, son meros estímulos, meros resortes. Para inventar se necesita además otra condición: el surgimiento espontáneo de imágenes [la réviviscence spontanée des images…]. Llamo «surgimiento espontáneo» a lo que aparece repentinamente, sin motivos aparentes que lo impulsen. Estos motivos se sabe que operan de forma latente y que consisten en el pensamiento por analogía, las disposiciones afectivas, la elaboración inconsciente.

La existencia de necesidades o de anhelos pone, así, en movimiento al proceso imaginativo reviviendo las huellas de las excitaciones nerviosas, con lo que brinda material para su funcionamiento. Ambas premisas son necesarias y suficientes para comprender la actividad de la imaginación y de todos los procesos que la integran.

Puede surgir la pregunta acerca de los factores de los que depende la imaginación. Por lo que a los factores psicológicos se refiere fueron ya enumerados por nosotros, aunque de manera un tanto desordenada.

Dijimos ya que la función imaginativa depende de la experiencia, de las necesidades y los intereses en los que aquella se manifiesta. Es también fácil comprender que depende de la capacidad combinativa ejercitada en esta actividad de dar forma material a los frutos de la imaginación; depende asimismo de los conocimientos técnicos, de las tradiciones, es decir, de los modelos de creación que influyen en el ser humano. Todos estos factores tienen enorme importancia, pero son tan simples y evidentes que no vamos a referirnos a ellos en detalle. Es mucho menos conocida y, por tanto, mucho más relevante aquí, la acción de otro factor: el medio que nos rodea. Suele contemplarse la imaginación como una función exclusivamente interna, independiente de las condiciones exteriores, o, a lo sumo, dependiente de tales condiciones en tanto en cuanto estas determinan el material sobre el que debe trabajar la imaginación. Por lo que al propio proceso imaginativo se refiere, su dirección pudiera a primera vista parecer orientada solo desde el interior por los sentimientos y las necesidades del individuo, condicionada por causas subjetivas, no objetivas. En realidad no es así, y hace ya mucho tiempo que la psicología estableció una ley según la cual el ansia de crear se encuentra siempre en proporción inversa a la simplicidad del entorno.

«Por esa razón –aduce Ribot– al comparar los negros con los blancos, los hombres primitivos con los civilizados, resulta que, para una cantidad igual de población, abruma la desproporción del número de innovadores en uno y otro caso.»

[August] Weismann aclara perfectamente esta dependencia de la creación respecto al medio cuando escribe:

Supongamos que en el archipiélago de Samoa naciese un niño dotado de las cualidades y del genio de un Mozart. ¿Qué podría hacer? Lo más, ampliar la gama de tres o cuatro tonos a siete y componer algunas melodías algo más complicadas, pero sería tan incapaz de componer sinfonías como Arquímedes para construir una dinamo eléctrica.

Todo inventor, por genial que sea, es siempre producto de su época y de su ambiente. Su obra creadora partirá de los niveles alcanzados con anterioridad y se apoyará en las posibilidades que existen también fuera de él. Por eso incidimos en la estricta secuencia que sigue el desarrollo histórico de la ciencia y de la técnica. Ningún descubrimiento o invención científica aparece antes de que se creen las condiciones materiales y psicológicas necesarias para su surgimiento. La obra creadora constituye un proceso histórico consecutivo donde cada nueva forma se apoya en las precedentes.

Eso mismo explica la desproporcionada distribución de inventores e innovadores entre las diversas clases sociales. Las clases privilegiadas han dado un porcentaje considerablemente mayor de creadores científicos, técnicos y artísticos por tener precisamente en sus manos todas las condiciones necesarias para crear.

Suele hablarse tanto –dice Ribot– del vuelo libre de la fantasía y de la omnipotencia del genio que se olvidan las condiciones sociológicas (sin hablar de otras) de las que, a cada paso, una y otro dependen. Por muy individual que parezca, toda creación encierra siempre en sí un coeficiente social. En este sentido no existen los inventos individuales en el estricto sentido de la palabra, pues en todos ellos queda siempre un resto de colaboración anónima.

CAPÍTULO IV

La imaginación del niño y del joven

La acción de la imaginación creadora resulta ser muy complicada y dependiente de toda una serie de los más diversos factores. De aquí se desprende claramente por qué esta actividad no puede ser idéntica en el niño y en el joven, ya que todos estos factores adoptan aspectos distintos en las diversas épocas de la infancia. Por eso, en cada periodo de desarrollo infantil, la imaginación creadora actúa de modo peculiar, concordante con el escalón de desarrollo en que se encuentra el niño. Ya advertimos que la imaginación depende de la experiencia, y la experiencia del niño se va acumulando y aumentando paulatinamente con hondas peculiaridades que la diferencian de la experiencia de los adultos. La actitud hacia el medio que, con su sencillez y complejidad, con sus tradiciones y con sus influencias, estimula y dirige el proceso creador, es también muy distinta en el niño. Son distintos también los intereses del niño y del adulto, y por todo ello se desprende que la imaginación del niño funciona de modo distinto que la del adulto.

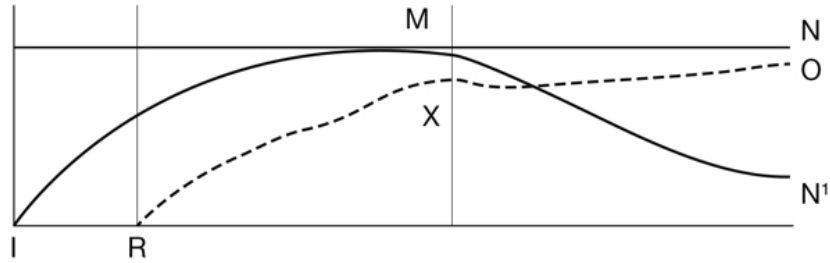
¿En qué se diferencia la imaginación del niño de la del adulto, y cuáles son las líneas maestras de su desarrollo en la edad infantil? Perdura aún el criterio de que la imaginación del niño es más rica que la del adulto, considerándose que la infancia es la época en que más se desarrolla la fantasía y, según ello, conforme crece el niño van en descenso su capacidad imaginativa y su fantasía. Se basa este criterio en toda una serie de observaciones sobre la actividad de la fantasía.

Los niños pueden hacer todo de todo, decía Goethe, y esta simplicidad, esta espontaneidad de la fantasía infantil, que ya no es libre en el adulto, suele confundirse con la amplitud o la riqueza de la imaginación del niño. Más adelante la creación de la imaginación

infantil se diferencia clara y bruscamente de la experiencia del adulto, de lo que se deducía también que el niño vive más en el mundo de la fantasía que en el de la realidad. Son también notorios la inexactitud, la deformación de la experiencia real, la afición a los cuentos y narraciones fantásticas características de los niños.

Todo esto en su conjunto ha servido de base para afirmar que en la edad infantil la fantasía es más rica y variada que la del adulto. Pero esta afirmación no resiste el examen científico, pues sabemos que la experiencia del niño es mucho más pobre que la del adulto. Sabemos también que sus intereses son más simples, más pobres, más elementales; por último, su actitud hacia el entorno carece de la complejidad, de la precisión y de la variedad que caracterizan la conducta del adulto, todo lo cual constituye los factores básicos determinantes de la función imaginativa. La imaginación del niño, como se deduce claramente de todo esto, no es más rica, sino más pobre que la del adulto; en el proceso de crecimiento del niño se desarrolla también su imaginación, que alcanza su madurez solo en la edad adulta.

Por eso, los frutos de la verdadera imaginación creadora en todas las esferas de la actividad creadora pertenecen solo a la fantasía ya madura. Conforme se acerca la madurez, empieza a madurar también la imaginación y, en la edad de transición, en los adolescentes a partir de la pubertad, se unen el pujante impulso de la imaginación con los primeros embriones de madurez de la fantasía. Más adelante, los autores que escriben acerca de la imaginación aluden al estrecho vínculo entre el despertar sexual y el desarrollo de la imaginación. Se puede comprender este lazo si se tiene en cuenta que por entonces el adolescente asimila y resume un gran caudal de experiencia, se perfilan los así llamados intereses permanentes, se apagan rápidamente los intereses infantiles y, en relación con la madurez general, adquiere también forma definitiva la actividad de su imaginación.



Curva de Ribot

Al analizar la imaginación creadora trazó Ribot la curva que se acompaña y que refleja simbólicamente el desarrollo de la imaginación permitiendo comprender las peculiaridades de la imaginación infantil, la del hombre maduro y la del periodo transitorio a que ahora nos referimos. La ley fundamental del desarrollo de la imaginación que refleja esta curva se formula así: la imaginación, en su desarrollo, atraviesa dos periodos separados por una fase crítica. La curva IM refleja la marcha del desarrollo de la imaginación en el primer periodo. Asciende enérgicamente para mantenerse luego largo tiempo al nivel alcanzado. La línea punteada RO representa la marcha del desarrollo del intelecto o de la razón, que, como muestra la figura, empieza más tarde y va elevándose más lentamente porque requiere mucha mayor acumulación de experiencia que ha de ser sometida a compleja elaboración. Solo en el punto M coinciden ambas líneas del desarrollo de la imaginación y de la razón.

La parte izquierda del dibujo muestra claramente esa peculiaridad de la imaginación en la edad infantil, que muchos investigadores confunden tomándola por riqueza imaginativa del niño. Siguiendo esta parte del dibujo, se advierte fácilmente que en la edad infantil difiere mucho el desarrollo de la fantasía respecto del desarrollo de la razón, y que la relativa independencia de la imaginación infantil, su independencia respecto a la actividad de la razón, no es prueba de riqueza sino de pobreza de la fantasía del niño.

Los niños pueden imaginarse muchas menos cosas que los adultos,

pero creen más en los frutos de su fantasía y la controlan menos, y por eso la imaginación en el sentido vulgar, corriente de la palabra, o sea, algo inexistente, soñado, es mayor en el niño que en el adulto. Y no solo el material con que la imaginación edifica es en el niño más pobre que en el adulto, sino que, además, el carácter de las combinaciones a que se somete este material empalidece considerablemente, en cuanto a calidad y variedad, frente a las combinaciones del adulto. De todas las formas de vincularse con la realidad que antes enumeramos, la imaginación del niño se encuentra a la altura de la del adulto solamente en la primera, es decir, en la realidad de los elementos con los que edifica. Posiblemente la raíz emocional real de la imaginación del niño sea tan fuerte como la del adulto; pero, en lo que afecta a las otras dos formas de vinculación, debe advertirse que se van desarrollando solo con los años, muy lentamente, paso a paso. Desde el momento de encuentro en el punto M de ambas curvas de desarrollo de la imaginación y de la razón, el desarrollo ulterior de la imaginación (según la línea MN) va sensiblemente paralelo al de la razón (según la línea XO), desapareciendo la divergencia típica de la infancia: la imaginación, estrechamente ligada con el raciocinio, marcha con él al mismo paso.

«Estas dos formas intelectuales se mantienen ahora enfrentadas como fuerzas competitivas», afirma Ribot. La función imaginativa «prosigue, pero previa transformación, adaptándose a condiciones racionales, por lo que ya no es pura imaginación, sino entremezclada». Y esto tampoco sucede siempre, pues en muchos casos el desarrollo toma otra variante, señalada en el esquema por la línea MN^1, cuya pronunciada pendiente representa la caída o anulación de la fantasía:

El caso más frecuente es que decaiga la imaginación creadora. Solo las imaginaciones superdotadas constituyen una excepción, la mayoría van entrando poco a poco en la prosa de la vida diaria, entierran los sueños juveniles, cortejan una quimera, etc. Se trata, sin embargo, de mera regresión, no de aniquilamiento, pues la imaginación creadora no desaparece totalmente en nadie, pero se manifiesta solo de cuando en cuando.

Efectivamente, allí donde se mantenga siquiera una ínfima parte de vida creadora, hay imaginación. Todo el mundo sabe que con la madurez suele descender la curva de la vida creadora. Examinemos ahora más de cerca la fase crítica MX que delimita ambos periodos. Ya advertimos que esta fase caracteriza la edad de transición, que ahora nos interesa preferentemente. Si comprendemos la peculiaridad de esa especie de puerto de montaña por el que transita ahora la curva de la imaginación, tendremos la clave para comprender justamente todo el proceso creador en esa edad. Es un periodo en el que tiene lugar un hondo cambio en la imaginación, pasando de subjetiva a objetiva. «Desde el punto de vista fisiológico se debe esta crisis a la formación de un organismo adulto, de un cerebro adulto, pero desde el punto de vista psicológico se debe al antagonismo entre la pura imaginación subjetiva y el enfoque racional de los procesos; o, dicho con otras palabras, entre la razón inestable y la razón estable».

Sabemos que la edad intermedia se caracteriza por toda una serie de relaciones antitéticas, contradictorias, de momentos polarizados; es precisamente por ello por lo que esa edad se llama edad crítica o transitoria, la edad en la que se rompe el equilibrio del organismo infantil sin que se haya podido aún encontrar el equilibrio del organismo adulto. En este periodo, la imaginación se caracteriza por la superación, el desplome y la búsqueda de un nuevo equilibrio. Es muy fácil ver que la actividad de la imaginación en el aspecto en que se manifiesta en el niño, en el adolescente, va desapareciendo, al advertir que, por lo general o en la mayoría de los casos, al llegar a esa edad pierde el niño la afición al dibujo. Siguen dibujando algunos niños, generalmente superdotados o atraídos por circunstancias externas como clases especiales de dibujo, etc. El niño empieza a criticar sus propios dibujos, dejan de satisfacerle los esquemas infantiles por parecerle demasiado subjetivos y acaba por convencerse de que no sabe dibujar y deja el dibujo. Análoga desaparición de la fantasía infantil se aprecia asimismo en que el niño deja de interesarse por los ingenuos juegos de años anteriores, por los cuentos de hadas, por los cuentos en general. Surge entonces una nueva forma, doble, de la fantasía que se aprecia fácilmente en el hecho de que la literatura se convierte

en la actividad más extendida y masiva de la función imaginativa. Ello se ve estimulado por un vigoroso auge de vivencias subjetivas, por la extensión y el ahondamiento de la vida íntima del adolescente, que por entonces está creando su propio mundo interior. Todo este aspecto subjetivo anhela materializarse en forma objetiva: en versos, en cuentos, en todas las formas artísticas que el adolescente toma de la literatura adulta a la que accede. Esta imaginación contradictoria se desarrolla por la línea del apagamiento sucesivo de los momentos subjetivos y por la línea del crecimiento y robustecimiento de los momentos objetivos. Por regla general, muy pronto también se reduce en el adolescente el interés por su propia actividad literaria, que enfoca ya de modo crítico, como hiciera antes con sus dibujos; no le satisface ya la insuficiente objetividad de sus escritos y deja de escribir. Resulta así que el auge de la imaginación y la profundidad de su transformación caracterizan a la fase crítica.

En esta misma etapa asoman con toda claridad dos tipos fundamentales de imaginación: plástica y emocional, o exterior e interior. Ambos tipos fundamentales se distinguen especialmente por el material del que la fantasía construye y por las leyes que rigen dicha edificación. La imaginación plástica emplea preferentemente impresiones exteriores, construye con elementos tomados del exterior; lo emocional, por el contrario, construye con elementos tomados de adentro. Podemos designar a una objetiva y subjetiva a la otra. La aparición de uno u otro tipo de imaginación y su diferenciación gradual son características, precisamente, de esta edad.

A este respecto cabe señalar también el doble papel que puede desempeñar la imaginación en la conducta humana: de modo idéntico puede acercar y alejar al hombre de la realidad. [Pierre] Janet afirma: «La propia ciencia, por lo menos la ciencia natural, no es posible sin imaginación. Con su ayuda atisba Newton el futuro y Cuvier el pasado. Las grandes hipótesis, de donde nacen las grandes teorías, son en esencia hijas de la imaginación». Pero Pascal dice con toda razón que la imaginación es una maestra muy pícara. «Sugiere –dice [Gabriel] Compayré– muchos más errores que verdades ayuda a descubrir. […] Inclina al investigador confiado a dar de lado a juicios y observaciones, tomando por verdades

probadas las figuraciones de su fantasía; nos aleja de la realidad con sus engaños sublimes y, según la atinada expresión de Malebranche, es el "niño travieso que pone en desorden la casa"». Estos aspectos peligrosos de la imaginación suelen manifestarse con mucha frecuencia en la edad de transición. Es muy fácil complacerse y recrearse en la imaginación; caer en la contemplación y la huida al mundo de los sueños suele desviar la energía y voluntad adolescentes del mundo de lo real.

Algunos autores llegan incluso a suponer que el fomento de la meditación y el aislamiento, el hermetismo y ensimismamiento asociados a la imaginación, constituyen una característica básica de esa edad. Más preciso sería decir que todos estos fenómenos constituyen el lado sombrío de esta edad. La sombra de melancolía que cae sobre esta edad, este doble papel de la imaginación, hace de ella un proceso complicado, extremadamente difícil de asimilar.

«Si el pedagogo práctico –dice Groos– desea desarrollar acertadamente la preciosa capacidad de la fantasía creadora, se le plantea una difícil tarea: domar este salvaje y asustadizo caballo de noble raza y adiestrarlo para prestar buenos servicios.»

Como ya dijimos, Pascal decía que la imaginación era una maestra muy pícara. Goethe dijo de ella que era la precursora de la razón. Ambos decían verdad.

Cabe preguntar si la actividad creadora depende del talento, estando muy extendido el criterio de que crear es coto de elegidos y que solo quien posea un talento especial debe cultivarlo y sentirse llamado para crear, pero semejante planteamiento no es justo, como ya antes tratamos de aclarar. Si consideramos que la creación consiste, en su genuino sentido psicológico, en hacer algo nuevo, es fácil llegar a la conclusión de que todos podemos crear, en grado mayor o menor, y que la creación es acompañante normal y permanente del desarrollo infantil.

En la edad infantil se dan casos de los llamados «niños prodigio» por mostrar, desde temprana edad, la maduración precoz de alguna capacidad especial. Es lo más frecuente encontrar tales casos en la esfera musical, aunque se encuentren también, en menor proporción, en otras ramas del arte. Ejemplo de niño prodigio fue

Willy Ferrero, quien hace 20 años adquirió renombre mundial por sus extraordinarias dotes musicales en edad muy temprana. Hay niños prodigio que, con 6 o 7 años de edad, dirigen orquestas sinfónicas, interpretan composiciones musicales sumamente difíciles, tocan instrumentos musicales maravillosamente, etc. Pero ya de antiguo se advirtió que, en estos casos de desarrollo prematuro y extraordinario, hay algo rayano en lo patológico, no es lo normal.

Y, aún más importante, hay una regla que no conoce casi excepción y según la cual estos niños prodigio prematuramente madurados que, en circunstancias de desarrollo normal, hubieran debido superar a todos los genios conocidos en la historia de la humanidad, por lo general, a medida que van creciendo, pierden su talento sin que hayan logrado crear hasta hoy, en la historia del arte, ni una sola obra de cierto valor. Las peculiaridades típicas de la creación infantil se dan sobre todo en los niños normales, no en los niños prodigio, lo que no quiere decir que la capacidad o el talento dejen de manifestarse en edades tempranas. La biografía de los grandes hombres nos enseña que muchos de ellos dieron ya muestras de genialidad en edades muy tempranas. Apunta Ribot:

Como ejemplos de madurez precoz podemos recordar a Mozart a los tres años, a Mendelssohn a los cinco, a Haydn a los cuatro; Händel y Weber componían a los 12 años, Schubert a los 11, Cherubini a los 13. […] En las artes plásticas tarda algo más en manifestarse la vocación creadora, por término medio a los 14 años, pero en Giotto se manifestó ya a los diez años, como en Van Dyck, en Rafael a los ocho, igual que en Greuze, en Miguel Ángel a los trece, en Durero a los quince, en Bernini a los doce, en Rubens y en Jordaens también muy pronto. En poesía no recordamos obras de alto valor que hubieran sido escritas antes de los 16 años.

Pero estos síntomas de la futura genialidad estaban aún muy lejos de la verdadera creación magnífica, apenas si eran relámpagos que anunciaban de lejos la tempestad que se acercaba, heraldos del florecimiento ulterior.

CAPÍTULO V

«Las torturas de la creación»

Crear es fuente de júbilo para el ser humano, pero acarrea también sufrimientos conocidos con el nombre de «las torturas de la creación». Crear es difícil, el impulso creador no coincide siempre con la posibilidad de crear y de aquí surge, al decir de Dostoievski, la tortura de que la palabra no siga al pensamiento. Los poetas llaman a este sufrimiento la tortura de la palabra:

No existe en el mundo tormento mayor que la tortura de la palabra, es en vano que a veces los labios enloquecidos exhalan gritos; en vano está a veces el alma presta a arder de amor, es mísero y frío nuestro pobre lenguaje.

El anhelo de transmitir en palabras los sentimientos o ideas que nos dominan, el anhelo de contagiar con este sentimiento a los demás y, al propio tiempo, la comprensión de la imposibilidad de hacerlo, suele aparecer reciamente expresado en la obra literaria de los jóvenes. En sus poesías tempranas lo expresaba Lérmontov así:

Con la letra fría, es difícil explicar

las pugnas del alma. No posee el hombre sonidos

bastante fuertes para expresar el

ansia de beatitud. Siento la pasión

exaltada, pero palabras

no encuentro, y en ese instante presto

estoy a sacrificarme para, de algún modo,

verter, siquiera su sombra, en otro pecho.

A. Górnfeld, en su artículo dedicado a la tortura de la palabra, recuerda un personaje secundario de Gleb I. Uspenskii. Es el caminante de Observaciones de un vago. La escena en que el desgraciado, no encontrando palabras para expresar la idea gigantesca que le domina, se atormenta en su impotencia y va a orar ante una imagen «para que Dios comprenda», deja una impresión de indescriptible agobio. Y, en realidad, todo lo que sufre este pobre espíritu dolorido no se diferencia en nada de las «torturas de la palabra» que experimenta el poeta o el pensador, que dice con casi las mismas palabras: «Yo te diría, amigo mío, sin ocultarte ni pizca, pero me faltan palabras. […] ¡Mira lo que te digo! Es como si entrase en la cabeza y no saliera por la lengua. ¡Ay, ay, qué pena más tonta la nuestra!». Pero, a veces, las tinieblas son rotas por rayos de luz brillante: se aclara la mente del desgraciado y, como en el poeta, «de un momento a otro tomase el misterioso rostro conocido». Y se pone a explicarlo:

—Supongamos que yo, por ejemplo, voy a la tierra, pues de la tierra salí, de la tierra. Supongamos que voy a la tierra, por ejemplo, del revés; ¿cómo podrían, entonces, obligarme a pagar por la tierra?

—Bien, bien –exclamamos con júbilo.

—Aguanta. Aquí falta aún una palabra… vean, señores, algo falta.

Se levantó el caminante y se plantó en medio de la habitación, disponiéndose a doblar otro dedo de la mano.

—Aquí no se ha dicho aún nada de lo más importante. Y hay que hacer así: porque, por ejemplo… –se calló un momento y preguntó

con viveza–, el alma, ¿quién te la dio?

—Dios.

—Verdad. Bien, ahora mira hacia acá…

Nos disponíamos a «mirar» cuando el caminante volvió a callar, perdió energía y, poniéndose en jarras, gritó casi a la desesperada:

—No. No hay nada que hacer. No es así… ¡Ay, Dios mío! Sí, yo te diré algo. Aquí hay que hablar desde allá. Aquí hay que hablar desde allá. Aquí hace falta así, de corazón. No, nada.

Nos hemos detenido en esta cuestión no porque los agudos sufrimientos vinculados con la creación tuviesen alguna seria influencia en la suerte futura del adolescente en desarrollo; ni tampoco porque padezca este sufrimiento de modo más fuerte, más trágico, sino porque este fenómeno nos descubre el último y principal rasgo de la imaginación sin el cual quedaría incompleto en lo más esencial el cuadro que hemos trazado. Consiste este rasgo en el afán de la imaginación por crear en lo que se encierra la raíz auténtica y el principio motriz de la creación. Todo el fruto de la imaginación, partiendo de la realidad, se afana por descubrir un círculo completo y encarnarse de nuevo en lo real.

El edificio imaginativo surgido en respuesta a nuestro anhelo, a nuestra excitación, tiende a encarnar en la vida. En virtud de los impulsos en ella encerrados, la imaginación tiende a ser creadora, es decir, activa, transformadora de aquello hacia lo que tiende su actividad. En este sentido Ribot compara muy justamente la contemplación con la apatía. Para él, esta desafortunada forma de la imaginación creadora es totalmente similar a voluntad impotente. Según Ribot,

la imaginación, en la esfera intelectual, corresponde a la voluntad en la esfera del movimiento. […] Los hombres siempre desean alguna cosa, sea algo valioso o una nadería; los hombres inventan

siempre también para un fin determinado, se trate de Napoleón planeando una batalla o de un cocinero preparando un plato nuevo. […]

En toda su forma normal la voluntad termina en movimiento, pero en las gentes indecisas y abúlicas no terminan nunca las vacilaciones o las decisiones quedan sin ser cumplidas, incapaces de ser realizadas y comprobadas en la práctica. La imaginación creadora, en todas sus formas, trata exteriormente de afianzarse en actos que no existan tan solo para su autor, sino también para todos los demás. Por el contrario, para todos los puramente contemplativos la imaginación permanece en el interior de su esfera en estado de elaboración deficiente, sin materializarse en obras artísticas o realizaciones prácticas. La contemplación viene a equivaler a abulia, y los soñadores son incapaces de manifestar imaginación creadora.

Lo ideal consistiría en construir una imagen creadora, y solo sería una fuerza viva, real, cuando dirige las acciones y la conducta de las gentes tendiendo a materializarse y realizarse. Si dividimos la ensoñación y la imaginación creadora como dos formas extremas y en esencia diferentes de la fantasía, queda claro que, en general, la educación del niño en la formación de imágenes posee no solo valor parcial de ejercitación y fomento de una función aislada cualquiera, sino que posee una importancia absoluta que se refleja en toda la conducta del ser humano. En ese sentido, el papel de la imaginación en el futuro no será menor del que tiene en la actualidad.

«El papel de la fantasía –decía Lunacharskii– en el futuro no será en modo alguno menor que hoy. Es muy probable que tome un carácter peculiar, combinando elementos científicos experimentales con los vuelos más vertiginosos de la fantasía intelectual y figurativa.»

Si tenemos en cuenta lo anterior, precisamente que la imaginación es impulso creador, suscribiremos las palabras con que Ribot pone el punto final a su libro: «La imaginación creadora permea por entero la vida individual y colectiva, imaginativa y práctica, en todos sus aspectos: es ubicua».

CAPÍTULO VI

La creación literaria en la edad escolar

De todas las formas de creación literaria, el arte de la palabra es el más típico de la edad escolar. Es notorio que, en la edad temprana, todos los niños pasan a través de varias etapas de dibujo, pues el dibujo es el modo de expresión típico de la edad preescolar particularmente. En esos años, les gusta a los niños dibujar, sin que los adultos tengan que incitarles a hacerlo; a veces basta el más simple estímulo para que el niño se ponga a dibujar.

Las observaciones ponen de manifiesto que todos los niños dibujan, y las etapas a través de las cuales pasan en sus dibujos son más o menos comunes para los niños de la misma edad. En esos años el dibujo es ocupación predilecta de los niños, pero al comenzar la edad escolar empieza a decaer su afición al dibujo y, en muchos, incluso en su mayoría, desaparece por completo de no ser estimulada. Solo en algunos niños, de los mejor dotados para ello, se conserva esta afición, y eso entre los grupos infantiles que disfrutan en casa y en la escuela de condiciones que estimulan su afición al dibujo y les impulsan a desarrollarla. Evidentemente, existe alguna vinculación interior entre la personalidad del niño en esa edad y su afición al dibujo. Por lo visto, la concentración de las fuerzas creadoras del niño en el dibujo no es casual, sino que se debe a que es precisamente el dibujo lo que permite al niño de esa edad expresar más fácilmente sus inquietudes. Al pasar a otra fase de desarrollo, se eleva el niño a un escalón superior en su edad, transformándose y cambiando también el carácter de su obra creadora.

El dibujo queda atrás, como etapa ya rebasada, y su puesto empieza a ser ocupado por otra empresa creativa, la verbal o literaria, que domina, sobre todo en la pubertad, en el adolescente. Algunos autores llegan incluso a suponer que solo a partir de esa edad puede

hablarse en propiedad de creación literaria en los niños.

La propia creación literaria –dice el profesor Soloviov–, en el sentido auténtico de la palabra, toma su origen precisamente al iniciarse el despertar sexual. Se necesita un caudal suficiente de vivencias personales, de experiencias vividas, hay que saber analizar las relaciones humanas en medios diversos para poder expresar en palabras algo personal, nuevo (con criterio propio), encarnando y combinando hechos de la vida real. El niño pequeño, que empieza a ir a la escuela, no puede hacerlo aún y, por lo tanto, su creación tiene un carácter convencional y, en muchos aspectos, sumamente ingenuo.

Hay un hecho básico que muestra de modo convincente que el niño ha de crecer para alcanzar capacidad literaria. Para esto debe acumular cuantiosa experiencia, lograr un dominio muy elevado de la palabra, debe llevar su mundo interior a un grado altísimo de desarrollo. El hecho a que nos referimos se cifra en el retraso del lenguaje escrito respecto del lenguaje hablado en los niños.

Como es sabido –dice Gaupp– la expresión escrita de las ideas y de los sentimientos por los escolares va muy por detrás de su capacidad de expresarlo oralmente, sin que sea fácil explicarlo. Cuando se habla con un niño o una niña entusiastas de cosas que comprenden bien, que les interesan, suelen dar respuestas atinadas y vivas descripciones, siendo grato conversar con ellos. Pero si a esos mismos niños se les pide componer libremente por escrito un relato sobre el mismo tema de que acaban de hablar, no sacaremos de ellos más que unas cuantas frases vacías. ¡Qué monótonas, pobres de contenido y forzadas son las cartas de los escolares a sus padres ausentes, y qué vivos y exuberantes suelen ser sus relatos verbales cuando los padres regresan! Parece como si, cuando el niño toma la pluma en la mano, se frenase su mente, como si le asustase el trabajo de escribir. «Yo no sé qué escribir. No me viene nada a la cabeza», suelen lamentarse los niños. De aquí lo erróneo, sobre todo

cuando se trata de alumnado de los primeros cursos, de juzgar el grado de madurez intelectual, su inteligencia, a partir de las composiciones escolares.

Esta falta de correspondencia entre el desarrollo del lenguaje hablado y del lenguaje escrito se debe sobre todo a la índole de las dificultades que encuentra el niño según se exprese de palabra o por escrito; cuando el niño se enfrenta a una tarea considerablemente más difícil, se esfuerza por superarla como si fuese mucho más pequeño de lo que es.

Basta con complicar el trabajo del niño con la palabra –dice Blonskii–, plantearle alguna tarea difícil, por ejemplo hacerle expresarse en el papel, y veremos inmediatamente que su lenguaje escrito es más infantil que su lenguaje hablado: aparecen en el papel palabras deshilvanadas, sueltas, con numerosos imperativos. Lo mismo cabe constatar en todo completamente; cuando el niño realiza algún esfuerzo mental difícil, reaparecen todas las peculiaridades de cuando era más pequeño. Si mostramos a un niño de siete años un cuadro de contenido adecuado a su edad y le pedimos que nos hable de lo que está viendo en el cuadro, lo hará como corresponde a los siete años, es decir, describirá lo que pasa en el cuadro. Pero si le mostramos un cuadro difícil para él, se pondrá a hablar como si tuviese solo tres años, enumerando deshilvanadamente los objetos representados en el cuadro.

Lo mismo sucede cuando el niño pasa del lenguaje oral al escrito. El lenguaje escrito le resulta más difícil porque tiene sus propias leyes, con frecuencia diferentes a las del lenguaje hablado, y el niño no domina aún bien estas leyes.

Con mucha frecuencia, estas dificultades que experimenta el niño al pasar al lenguaje escrito se justifican por causas internas más profundas. La lengua oral es siempre comprensible para el niño; surge de la comunicación viva con otras personas, constituye una

reacción completamente natural, como una especie de eco por parte del niño a lo que se hace a su alrededor y atrae su atención. Al pasar al lenguaje escrito, mucho más condicional y abstracto, a veces no comprende el niño qué necesidad hay de escribir.

Esto se manifiesta sobre todo en los casos en que el niño escribe tareas sobre temas dados en clase. En la vieja escuela se impulsaba la actividad creadora literaria de los escolares en temas planteados por el maestro para componer, y se hacía que los niños desarrollasen por escrito estos temas ajustándose lo más posible al estilo literario de los mayores o al estilo de los libros que han leído. Estos temas solían ser ajenos a la comprensión de los alumnos y tampoco apelaban a su imaginación o sus sentimientos. No se mostraba a los niños ejemplos de cómo debían escribir, y muy raramente el propio trabajo se relacionaba con algún fin comprensible para los niños, cercano a ellos y a su alcance. Los pedagogos que procedían de este modo orientaban mal la creación literaria del niño, mataban su belleza natural, la peculiaridad y el brillo del lenguaje infantil, obstaculizaban el dominio del lenguaje escrito como medio especial de expresar sus ideas, sus sentimientos, educiendo en los niños la «jerga escolar» –al decir de Blonskii– que aparecía inyectando mecánicamente en los niños el lenguaje artificial, libresco, de los mayores.

El principal arte del maestro para enseñar el idioma –decía Tolstói– y el ejercicio principal para tal fin, en la orientación del niño al escribir composiciones, reside en el planteamiento de temas, y no solo en su planteamiento, sino más aún en ofrecer una amplia elección, e indicando cuán extensa ha de ser la redacción, enseñando los métodos iniciales. Muchos alumnos inteligentes y capaces escribían simplezas como «ardía el incendio, empezaron a echar cosas fuera, yo salí a mirar a la calle», y nada más resultaba, pese a que el tema de la composición tuviese miga y que lo descrito dejara honda impresión en el niño. Este no comprendía lo principal: ¿para qué había que escribir y qué había de bueno en ello? No comprendían el arte, la belleza de representar la vida con palabras y la atracción de este arte.

Por ello, es mucho más fácil desarrollar la afición literaria en el niño y se logra más éxito cuando se invita al niño a escribir sobre una temática que comprenda en su fuero interno, que le emocione y, especialmente, le incite a expresar con la palabra su mundo interno. Es muy frecuente que el niño escriba mal porque no tiene de qué escribir.

Hay que habituar al niño –dice Blonskii– a escribir solo de aquello que conoce bien, en lo que ha meditado mucho y profundamente. Nada más nocivo para el niño que imponerle temas en los que haya pensado poco y de los que no sepa qué decir; esto equivaldría a educar escritores vacíos, superficiales. Para hacer del niño un escritor, es preciso imbuir en él un fuerte interés por la vida que le rodea. El niño escribe mejor sobre aquello que más le interesa, sobre todo cuando lo entiende. Hay que educar al niño a escribir sobre lo que le interesa hondamente, en lo que ha pensado mucho y con profundidad, en lo que conoce bien y se orienta fácilmente. Hay que enseñar al niño a no escribir nunca de lo que no sabe, de lo que no le interesa. Y, por cierto, hay maestros que proceden completamente al contrario, con lo que matan en el niño al escritor.

Por eso aconseja Blonskii elegir los tipos de literatura más adecuados para los niños tales como artículos, cartas, breves relatos.

Si la escuela quiere ser pedagógica, deberá centrarse concretamente en estas obras literarias. Por cierto que el género epistolar (cartas íntimas y de negocios) es el más extendido en el mundo. Claro está que el deseo de relacionarse con los amigos ausentes sirve de estímulo a la correspondencia epistolar, por lo que, cuanto mayor sea el círculo de personas del niño escritor y más estrechos sus vínculos, mayor estímulo tendrá este en escribir cartas. Las cartas que se dirigen a personas desconocidas o sin un propósito definido resultan, pues, artificiosas y falsas.

Por consiguiente, la tarea consiste en infundir en el niño el deseo de escribir y ayudarle a dominar los medios para hacerlo. Basándose en su experiencia personal, Tolstói describió admirablemente cómo despertar en los hijos de los campesinos la afición a escribir. En su artículo «Quién debe enseñar a escribir a quién: ¿los hijos de los campesinos a nosotros, o nosotros a ellos?», el gran escritor llegó a la conclusión, a primera vista paradójica, de que somos precisamente nosotros, los adultos, y aun los escritores, por grandes que sean, los que debemos aprender a escribir de los niños campesinos, y no a la inversa. En la experiencia de despertar la afición a escribir entre los hijos de los campesinos se advierte con palmaria claridad la marcha del proceso de la afición literaria en el niño, cómo se origina, cómo se desarrolla y qué papel puede desempeñar en ello el pedagogo si desea ayudar al buen desarrollo de ese proceso. La esencia de este descubrimiento de Tolstói radica en que supo advertir en la creación infantil rasgos propios exclusivamente de esa edad, y comprendió que la verdadera tarea del educador no consiste en habituar apresuradamente al niño a expresarse en el lenguaje de los adultos, sino en ayudar al niño a elaborar y madurar su propio lenguaje literario. Tolstói solía plantear a sus alumnos escribir composiciones sobre el refrán: «Con la cuchara te da de comer y, con el mango, en el ojo»:

«Imaginaos –les decía yo– que un labriego alberga en su casa a un pobre cualquiera y luego le echa en cara el bien que le había hecho, resultando así que “le dio de comer con la cuchara, con el mango le dio en el ojo”.» Al principio los niños se resistían a escribir temiendo que fuera superior a sus fuerzas y, entonces, fue el propio Tolstói quien se puso a escribir. Escribiría la primera página:

Todo el que no esté advertido pero que posea el sentido popular y artístico, al leer esta primera página, escrita por mí, y las demás páginas del relato, escritas por los propios niños, distinguirá esta primera página de las restantes como a la mosca caída en la leche, por lo que tiene de falsa y de artificial, por estar escrita en un lenguaje tan malo. […]

Me parecía tan extraño –prosigue Tolstói– que un muchacho campesino, semianalfabeto, mostrase de repente tal fuerza artística,

consciente, como no pudiera alcanzar el propio Goethe en la inaccesible cumbre de su desarrollo. Me parecía tan extraño y deprimente que yo, autor de Infancia, que mereció un cierto éxito y cuyo talento artístico fuera reconocido entre el público culto de Rusia, que yo, en asuntos de arte, no solo no pudiera aconsejar ni ayudar a un Semioncillo o un Feodorcillo cualquiera de once años, sino que a duras penas, y hasta eso en un momento de feliz inspiración, pudiera seguirles y entenderles. Me parecía esto tan extraño que no podía creerme lo que sucedió ayer.

¿Cómo logró Tolstói despertar, en niños que hasta entonces ignoraban por completo lo que era la creación artística, esta compleja y difícil forma de expresión? Los niños empezaron a crear colectivamente: Tolstói les contaba y ellos repetían a su modo.

«Alguien dijo que ese viejo era un brujo; alguien dijo: no, no es necesario, será sencillamente un soldado; no, mejor será que les robe; pero no, así no sería como en el refrán, etc.», decían los niños. Todos ellos tomaban parte en el cuento, sintiéndose interesados y atraídos por el propio proceso de la composición; tal era el primer impulso hacia el trabajo creador inspirado. «Así –decía Tolstói– sintieron ellos evidentemente, por vez primera, el encanto de fijar en palabras los detalles artísticos.» Los niños inventaban, creaban figuras de personajes protagonistas, describían su aspecto exterior, toda una serie de detalles, episodios aislados fijando todo ello en forma oral determinada y precisa.

Sus ojos brillaban casi con lágrimas –decía Tolstói del niño que relataba–, sus bracitos morenos, delgados, se retorcían nerviosamente; se enfadaba conmigo y repetía sin cesar: «¿Lo escribió ya?, ¿lo escribió ya?». Trataba con despótica seriedad a todos los demás, quería hablar él solo, y no hablaba como se relata, sino como se escribe, es decir, cincelando artísticamente con palabras, imágenes, sentimientos; por ejemplo, no permitía alterar el orden de las palabras, si había dicho él «las piernas tengo heridas», no dejaba decir «tengo heridas las piernas».

En este ejemplo podemos ver cuán vigoroso era el sentido de la forma verbal en este niño que, por vez primera, abordaba la creación literaria.

Alterar el orden de las palabras viene a ser en el lenguaje artístico algo así como la melodía en la música o el dibujo en la pintura. Y, al decir de Tolstói, el sentido del dibujo verbal, el detalle pintoresco, el sentido de la medida, estaba altamente desarrollado en el niño. Este jugaba al inventar, cuando hablaba por boca de sus protagonistas se expresaba «a veces con un tono tan fatigado y calmoso, habitualmente serio y al propio tiempo bondadoso, apoyando la cabeza en la mano, que los niños se retorcían de risa». Los niños sentían y comprendían esta auténtica colaboración con el escritor adulto como un trabajo verdaderamente de cooperación, en el cual se sentían auténticamente iguales a los mayores.

«¿Lo publicaremos? –le decía un niño a Tolstói–. Lo publicaremos así: escrito por Makárov, Morósov y Tolstói.» Así se sentían los niños, coautores de la obra común.

«No cabía duda –escribe Tolstói–. No se trataba de algo casual, sino de obra consciente. […] En toda la literatura rusa no he encontrado nada parecido a estas páginas.»

Basándose en esta experiencia llegaba Tolstói a plantear que, a su juicio, para educar al niño en el arte literario basta solamente con proporcionarle estímulo y material para crear.

Necesitaba de mí tan solo material, algo para completarse de modo armónico y polifacético. En cuanto le dejé en plena libertad y dejé de llevarle de la mano, escribió un poema sin parangón en la literatura rusa. Y, por ello, estoy convencido de que no debemos enseñar a escribir y componer, sobre todo en poesía, a los niños en general y a los hijos de los campesinos en particular. Todo lo que podemos hacer por ellos es enseñarles a enfocar el trabajo.

Si pudiésemos llamar método a lo que yo hice para lograr este fin,

tal método consistía en lo siguiente. Primero: proponerles el más extenso y variado conjunto de temas, no inventados a propósito para ellos, sino entre los más serios y que interesaban al propio maestro. Segundo: dar a leer a los niños libros infantiles y proponer como ejemplos exclusivamente cuentos infantiles. Tercero (de especial importancia): al examinar los cuadernos en que escriben sus composiciones, no hacer jamás a los niños observaciones acerca de la limpieza, de la caligrafía, de la ortografía, ni, lo que es básico, sobre la composición o la lógica del relato. Cuarto: como las dificultades de la composición no se refieren al volumen ni al contenido, sino al tema artístico, la secuencia residirá no en el volumen ni en el contenido, ni en el lenguaje, sino en la trama…

Por muy aleccionadora que sea la experiencia de Tolstói, se refleja en su interpretación la idealización de la edad infantil y la actitud negativa hacia la cultura y la creación artística que caracterizaba sus concepciones religiosas en el último periodo de su vida. Según los enfoques reaccionarios de Tolstói:

Nuestro ideal está en el pasado, no en el futuro. La educación estropea a la gente y no la endereza; no se puede enseñar ni educar al niño por la sencilla razón de que el niño está más cerca que yo, más cerca que cualquier adulto, del ideal de armonía, verdad, belleza y bondad hasta el cual, en mi soberbia, quiero elevarle. El conocimiento de ese ideal es en él más fuerte que en mí.

Hay aquí ecos de las enseñanzas de Rousseau, rebasadas ya por la ciencia: «El hombre nace perfecto; y estas magnas palabras de Rousseau –remacha Tolstói– permanecen y perduran, como rocas, firmes y verdaderas. El hombre al nacer constituye el prototipo de la armonía, de la verdad, de la belleza, de la bondad».

En este falso enfoque de la perfección de la naturaleza del niño se encuentra el segundo de los errores que comete Tolstói respecto a la educación. Si la perfección queda atrás, y no por delante de

nosotros, resulta por completo lógico negar toda significación, todo sentido y posibilidades de la educación. Pero basta con rechazar esa primera afirmación, no respaldada por los hechos, para ver con toda claridad que la educación en general y la educación literaria de los niños en particular es, no solo posible, sino totalmente inevitable. Se desprende fácilmente también de lo anterior que Tolstói no hizo otra cosa con los niños campesinos que darles educación literaria. Despertó en ellos formas de expresar sus vivencias y su enfoque del mundo que no conocían en modo alguno hasta entonces, y junto con los niños inventaba, construía, combinaba, les inspiraba, les planteaba temas, es decir, canalizaba en lo principal todo el proceso de su actividad creadora, les mostraba métodos literarios, etc. Y todo eso es educar, en el sentido más genuino de la palabra.

La comprensión justa y científica de la educación no consiste en modo alguno en inocular artificialmente en los niños ideales, sentimientos o criterios que les sean ajenos. La verdadera educación consiste en despertar en el niño aquello que tiene ya en sí, ayudarle a fomentarlo y orientar su desarrollo en una dirección determinada. Eso es precisamente lo que hacía Tolstói con los niños de su relato. Lo que más nos importa ahora no es la teoría general de Tolstói sobre la educación, nos interesa la admirable descripción que nos hace del despertar de la creación literaria en las páginas antes citadas.

En los niños abandonados se ve de modo más evidente cómo los niños escriben con más deseo cuando sienten la necesidad de escribir. En estos niños el arte de la palabra suele manifestarse sobre todo en forma de canciones entonadas por ellos mismos para reflejar todos los aspectos de su vida. Son por lo general melancólicas, tristes. «Desde el cochero hasta el primero de los poetas, todos cantamos melancólicamente», decía Pushkin. En los cantos del niño abandonado se refleja toda la negrura, toda la dificultad de su existencia. La cárcel, la muerte prematura, la enfermedad, la orfandad, el abandono, la indefensión son los motivos permanentes de estas canciones, aunque también aparece en ellas otra nota, la de jactancia, al cantar con arrogancia sus hazañas:

Cayó la noche sombría,

empuñé el hierro en mis manos,

subí a la cabaña ajena

y en un instante forcé la ventana…

cantaba uno de esos muchachos, pero en sus palabras se sentía el natural eco ante la infinita tragedia de su vida, la lógica y comprensible protesta por su destino miserable.

Hubo un tiempo en que busqué la ayuda de vuestra mano,

ahora ya tengo el alma endurecida, y decidido el echarme a robar.

Podéis escupirme, tirarme piedras, todo lo aguanto, a todo estoy acostumbrado,

y no espero compasión de vosotros, bien sé que a nadie importo ya.

Hace algunos años se llevó a cabo una interesante experiencia intentando reunir relatos de los niños abandonados. Anna Grínberg reunió 70 relatos escritos por niños abandonados de 14 a 15 años. Grínberg escribía luego:

Todos ellos escribieron con seriedad e interés acerca de su vida. Había entre ellos analfabetos y semianalfabetos que, pese a todas las dificultades, se abrían paso hacia las mesas, buscando papel y alguna de las escasas plumas que había, se hacían sitio, se santiguaban y durante varias horas, devota y cuidadosamente, dibujaban, pintaban, preguntaban al vecino, copiaban y confrontaban con trozos de páginas de algún libro destrozado que cayera casualmente en sus manos. En estos relatos, con excepción

de los niños que no querían descubrirse del todo y permanecían herméticos o insinceros, se reflejaban los rasgos principales de toda obra semejante. Lo que se ha ido acumulando dentro duele, quiere salir al exterior, exige ser expresado, anhela modelarse en palabras. Cuando los niños tienen de qué escribir, lo hacen con toda seriedad.

«Con esto pongo fin a mi relato –escribía una de esas muchachas–, no lo hubiera escrito así, esto no llega a la tercera parte de todo lo que he sufrido. ¡Largo tiempo he de recordar esta vida mía!»

En estos relatos encontramos casi los mismos rasgos de la literatura infantil de que habla Tolstói, siempre que no nos fijemos en la semejanza externa sino en el parecido interior. Exteriormente estos relatos se diferencian profundamente, tanto por su contenido como por su lenguaje, de los que hacían Semioncillo o Feodorcillo, tal como podían diferenciarse la época en que vivieron, el entorno en que se formaron y la experiencia que conocieron en su vida unos y otros niños. Pero la auténtica seriedad del lenguaje literario, que testimonia la necesidad apremiante de expresarse con palabras; la brillantez y peculiaridad del lenguaje infantil, tan distinto del lenguaje literario estereotipado de los mayores, así como la sincera emoción y la concreción de las imágenes en estos cuentos, todo ello hacía recordar las narraciones de los niños campesinos de que hablaba Tolstói. Uno de esos niños añadió a su biografía una nota que refleja perfectamente la profundidad del sentimiento y la sincera concreción de las vivencias vertidas en la composición literaria: «Memorias y añoranzas de mi tierra, en el gobierno de Vologdá, aldea de Vimsk, en el bosque junto al río».

Es muy fácil comprender la ligazón existente entre el desarrollo de la creación literaria y la edad de transición. Hecho fundamental de esta edad consiste en el despertar sexual y de este hecho central, básico, pueden desprenderse todos los restantes relacionados con esta peculiaridad, ya que precisamente gracias a este hecho, esa edad resulta crítica o decisiva en la vida del niño. Entra entonces en ella un nuevo y poderoso factor –la maduración sexual, el instinto sexual– que destruye el anterior equilibrio estable creado en los primeros años escolares, sin que se haya encontrado aún un nuevo equilibrio. La destrucción del equilibrio anterior y la búsqueda de

un nuevo equilibrio constituyen la base de la crisis que experimenta el niño al llegar a esa edad. Veamos en qué consiste esta crisis.

La ciencia no ha dado todavía una respuesta exacta a esta cuestión. Unos ven la esencia de esta crisis en la astenia, en el debilitamiento de la constitución y de la conducta del niño al llegar a este periodo crítico. Otros, por el contrario, consideran que esta crisis se basa en el poderoso auge de vitalidad que rodea en todos los sentidos el desarrollo del niño, y que la crisis misma de esa edad no es sino un reflejo de ese impulso creador. Como es sabido, en esa edad, los adolescentes crecen mucho, acercándose con rapidez a las dimensiones y constitución del cuerpo adulto. Un crecimiento análogo se observa también en la conducta y en la vida interior del adulto.

Todo un mundo de vivencias internas, anhelos, aficiones se abre a esa edad; la vida interior se vuelve mucho más compleja en comparación con la infancia. Se complican extraordinariamente las relaciones con la gente y con el medio que les rodea; las impresiones que les llegan del mundo exterior son sometidas a un análisis más profundo. Salta a la vista una peculiaridad de la conducta del adulto estrechamente relacionada con el despertar de la actividad literaria en esa época, y es la elevada emocionalidad, la elevación de la excitabilidad de los sentimientos en el periodo transitorio. Cuando la conducta del hombre tiende a lo habitual, a lo invariable, no suele advertirse en esa conducta nada notable ni sentimientos relevantes. Por lo general, permanecemos tranquilos e indiferentes cuando realizamos cosas corrientes en una situación habitual, pero, en cuanto se rompe el equilibrio en la conducta, surge de inmediato, muy viva y vigorosa, la reacción emocional. La emoción o la inquietud aparecen en nosotros cada vez que se perturba y rompe el equilibrio con el entorno.

Si dicha perturbación se traduce en nuestro robustecimiento, en nuestra superioridad relativa sobre unas u otras dificultades que se nos plantean, solemos experimentar emociones positivas: alegría, orgullo, etc. Si, por el contrario, el equilibrio no se rompe a favor nuestro, si las circunstancias resultan ser más fuertes que nosotros y nos sentimos a su merced, conscientes de nuestra impotencia, de nuestra debilidad, de nuestro abatimiento, surge en nosotros una

emoción negativa: rabia, temor, pesar. Se comprende perfectamente así que los periodos críticos en la vida humana, periodos de transición y reconstrucción interna de la personalidad, suelan ser ricos en sentimientos vitales o reacciones emocionales. La segunda parte de la edad escolar es la época del despertar sexual y constituye una crisis interna de transición en el desarrollo del niño, que se caracteriza por el agudizamiento y la sobreexcitabilidad de los sentimientos: como ya advertimos, el equilibrio entre el niño y el ambiente que le rodea queda roto en esta edad por la aparición de un factor nuevo y que hasta entonces apenas se había dejado notar.

De aquí la sobreexcitación emocional de esta edad, que explica en cierto grado el hecho de que, al acercarse a ella, el niño sustituye al dibujo, que había sido la forma predilecta de su manifestación artística en la edad preescolar, por el arte de la palabra, ya que esta le permite, con mucha más facilidad que el dibujo, expresar sus más complejos sentimientos, especialmente de carácter interno. Pero también, por lo que respecta a la actividad exterior, la palabra sirve mucho mejor para expresar el movimiento, el dinamismo, la complejidad de cualquier acontecimiento, que el imperfecto e inseguro dibujo infantil. Por eso el dibujo infantil, que corresponde plenamente al periodo de simple y sencilla relación del niño con el mundo que le rodea, es sustituido por la palabra como medio de expresión correspondiente a una actitud más honda y compleja hacia la vida, hacia sí mismo y hacia lo que le rodea. Surge entonces la importante cuestión de cómo referirse a esta elevada emocionalidad de la edad transitoria. Cómo enfocarla, si como un hecho positivo o negativo. Se manifiesta en ella algo enfermizo que lleva a los niños necesariamente al aislamiento, a encerrarse en sí mismos, a la contemplación, a alejarse de la realidad como solemos ver en esta edad, o bien esta emotividad puede ser un medio positivo que enriquece y fecunda ilimitadamente la actitud del niño hacia el mundo que le rodea. Nada grandioso puede hacerse en la vida sin un poderoso sentimiento.

La formación artística –dice Pistrak– da no tanto el conocimiento ni los hábitos como precisamente el tono de la vida, o acaso, mejor

dicho, el fondo de la actividad vital. Las convicciones que podemos adquirir en la escuela mediante el conocimiento solamente podrán echar hondas raíces en la psiquis infantil cuando esas convicciones se consoliden emocionalmente. No se puede ser un luchador convencido si en el instante de la lucha no se tiene en el cerebro imágenes claras, vívidas y poderosas que inciten a luchar; no es posible luchar contra lo viejo si no se sabe odiarlo, y saber odiar es emoción. No se puede construir con entusiasmo lo nuevo si no se sabe amarlo con entusiasmo, y el entusiasmo es fruto de una acertada educación artística.

Antes de la guerra investigó F. Giese la creación literaria de los niños en diversas edades. Tuvo a su disposición más de 3.000 obras de autores cuya edad oscilaba entre los 5 y los 20 años. Como ese trabajo se llevó a cabo en Alemania antes de la guerra, no pueden sencillamente trasladarse sus resultados a nuestro tiempo, por cuanto los estados de ánimo, los intereses y todos los factores de los que depende la creación literaria entre nosotros hoy se diferencian radicalmente de los que manipuló Giese en sus investigaciones. Además, como estas fueron sumarias y masivas, se limitó a un examen superficial y rápido de cuentos infantiles y poesías, para precisar los estados de ánimo y las formas literarias predominantes en las diversas edades. No obstante, sus datos pueden conservar para nosotros interés esencial como un primer intento de examen masivo de la creación literaria infantil, como datos en los que, pese a todo, se reflejaron determinados rasgos de la edad y que, en una o en otra forma, en unas o en otras condiciones, pueden manifestarse también entre nosotros.

Por último, estos datos no carecen de interés y, por lo tanto, proporcionan materiales que contrastar con los nuestros. Los datos aportados por Giese muestran las variaciones temáticas en la poesía y en la prosa de niños y niñas según la edad. En la poesía encontramos pocas vivencias propias de los muchachos y de las muchachas; por el contrario, en prosa esos temas ocupan gran espacio, sobre todo en comparación con los menores de 14 a 15 años. En estos dos años, la proporción de temas basados en vivencias propias ascendió del 23,1% al 53,4% en los muchachos y

del 18,2% al 45,5% en las muchachas, es decir, se duplicó con creces, mientras que en las poesías de muchachas y muchachos de 16 a 17 años desciende la presencia de estos temas hasta volverse inapreciable. La elevada proporción de temas extraídos de la propia experiencia en la edad temprana se explica por el hecho de que Giese incluyó en esta categoría toda clase de pequeñas composiciones sobre sucesos cotidianos, minucias tales como un paseo por la ciudad, un incendio, la visita a un museo, etc. Apenas el 2,6% en prosa y el 2,2% en verso tratan de acontecimientos escolares, tan nimio era el grado de interés que las vivencias de la vida escolar despertaba en el mundo interior de los niños. Por el contrario, el erotismo se reflejaba más en la poesía que en la prosa, y los motivos eróticos aparecían en las composiciones de las muchachas antes que en las de los muchachos: a los 12 o 13 años. Mientras que entre los muchachos era prácticamente nula la presencia de estos temas, entre las muchachas alcanzaba la considerable proporción de 36,3%, decaía luego entre los 14 y los 15 años para resurgir a los 16 y 17, también más acusadamente entre las muchachas que entre los muchachos.

«El mundo de los cuentos de hadas –señala Giese– es poesía puramente femenina que los muchachos ignoran.»

Es muy interesante observar la escasa presencia de motivos sociales en la poesía y en la prosa de estos jóvenes autores alemanes. En la poesía están casi ausentes en todas las edades y en la prosa se presentan en proporción muy modesta, de 13,8% en las muchachas de 12 a 13 años, como máximo. Llama la atención el crecimiento en las composiciones poéticas de los temas filosóficos, lo que está relacionado sin duda con el despertar del pensamiento abstracto y el interés por lo abstracto en esa edad. Por último, los temas de la naturaleza alcanzan una alta proporción en las poesías de ambos sexos.

Las muchachas de 9 años consagran precisamente a ese tema la mayor parte de sus composiciones, y la mitad de los niños de 12 a 13 años también escriben sobre la naturaleza. Los niños alemanes y, sobre todo, las niñas dedicaban gran atención a los temas religiosos. Sin embargo, hacia los 16 años desciende sustancialmente su recurrencia.

No dejan de tener interés los datos en los cuales se comparan los temas y enfoques de los niños en sus trabajos escolares con los que abordan siguiendo su libre albedrío. Resulta que los mismos temas aparecen muy desigualmente distribuidos en uno y en otro caso: por ejemplo, el tema heroico, que en los trabajos escolares ocupa un elevadísimo porcentaje (54,6%), se reduce a un modesto 2,4% en el segundo caso. Por el contrario, el erotismo y la filosofía, que en las composiciones escritas en la escuela solo llegan a un 3%, en la creación libre sobrepasan el 18,2% y el 29%. El mundo de los cuentos de hadas está representado en este tipo de creación por un coeficiente quince veces menor que el que le corresponde en los trabajos escolares. Y, por último, los llamados «temas restantes», ausentes en la poesía escolar, alcanzan el 28,1% en los libres. No coincide tampoco el ánimo de los niños al dedicarse a estos dos tipos de creación: por ejemplo, en los trabajos escolares encontramos una proporción de temas tristes y serios cinco veces mayor que en los de fuera de la escuela. Estas comparaciones poseen gran importancia para indicar en qué medida el arte infantil se estimula y modifica merced a influencias exteriores y cuál es el aspecto peculiar que adopta cuando se le deja florecer a su aire.

El resumen siguiente incluye datos acerca del ánimo predominante en los trabajos literarios examinados por Giese, a través de los cuales fácilmente se percibe que rara vez se encuentran en estos escritos literarios estados de ánimo tristes y abatidos, siendo, por el contrario, muy elevado el número de temas alegres y divertidos. Así, si en las poesías de los niños varones unos y otros temas figuran en una proporción similar, aproximadamente el 5,9% y el 5,2%, en las niñas los ánimos alegres aparecen en el 33,4% y los tristes solo en el 1,1%; en la prosa lo divertido supera a lo triste en diez veces entre los niños y en casi esa misma proporción entre las niñas. Es de notar la insignificante presencia de temas de espíritu aventurero, lo que por lo visto se debe a las dificultades que plantea ese género para el arte de los niños; es también insignificante la presencia de enfoques cómicos y críticos, lo que posiblemente sea debido a la notable escasez de temas satíricos. Pero cabe advertir que el ánimo predominante es el factor que más varía en la obra literaria de los niños, por lo que los datos anteriores deben tomarse como simple orientación a este respecto.

Sería deseable que la creación literaria de los niños fuera sometida entre nosotros a un estudio semejante, que pusiera de manifiesto la temática y los enfoques predominantes en sus obras. Los datos siguientes caracterizan las formas literarias que se encuentran con más frecuencia en los escritos de los niños.

Como era de esperar, lo más frecuente es la referencia o el informe, o sea, la comunicación práctica; en segundo término, el relato y, en tercer lugar, el cuento de hadas. Es sumamente bajo el porcentaje de obras dramáticas (0,1%) y del género epistolar (1,9%). Esto último se explica porque, siendo la forma más natural, desde el punto de vista psicológico, de la creación infantil, es la menos cultivada en la educación tradicional de los niños. No carecen de interés los datos referidos a la forma gramatical y a la extensión de las composiciones infantiles, que va creciendo con la edad. El cálculo de la cantidad media de sílabas que encontramos en la poesía y en la prosa de niños y niñas de diversas edades demuestra sin lugar a dudas que el aumento en extensión de las composiciones literarias está en relación directa con su contenido. Al analizar la obra literaria de los niños, Schneerson concluyó que ni el drama ni el verso constituyen la forma natural de la creación infantil y, a su juicio, si ambas formas se encuentran en las producciones literarias de los niños es, fundamentalmente, por la influencia de circunstancias externas. Por el contrario, la prosa es, a su parecer, lo más característico en el medio creador del niño. Vájterov aduce a este respecto los datos siguientes: el 57% de las composiciones infantiles examinadas estaban escritas en verso, el 31% en prosa y solo el 12% en forma dialogada. Sabida es la importancia que la mayor o menor riqueza de formas gramaticales que encontremos en su lenguaje, tiene en la apreciación de la expresión literaria de los niños. Desde hace ya tiempo los psicólogos han señalado el lenguaje agramatical del niño como una fase especial en el desarrollo de su lengua.

De hecho, la ausencia de formas gramaticales en el lenguaje muestra palmariamente que en el pensamiento oral y en su representación faltan en el niño las indicaciones concernientes a la vinculación y las relaciones entre los objetos y los fenómenos, porque son precisamente las formas gramaticales las señales que reflejan estos vínculos y relaciones. Por eso, cuando aparecen las

oraciones subordinadas en el discurso es síntoma, según Stern, de que la expresión oral infantil ha entrado en la cuarta fase de su desarrollo, la más elevada, ya que la presencia de oraciones subordinadas pone de manifiesto que el niño ha llegado ya a dominar relaciones muy complejas entre fenómenos diversos. Vájterov, que se dedicó al análisis del lenguaje infantil desde este ángulo, llegó a los siguientes resultados. Se muestran en los análisis practicados las modificaciones habidas en el empleo de las declinaciones de casos en dos edades diferentes: de los cuatro años a los ocho, y desde los nueve hasta los doce y medio. Se ve fácilmente en estos resultados cómo, paralelamente al desarrollo del niño, crece también el empleo de casos indirectos, muestra evidente de que el niño entra en la etapa de comprender las relaciones que gramaticalmente se expresan en la declinación. Algo similar ocurre también al analizar el lenguaje infantil por las partes de la oración que emplea.

Una vez más advertimos por estos datos que en el niño aumenta el empleo de circunstancias determinativas, complementarias de lugar, tiempo, etc.

El desarrollo intelectual del niño –sostiene Vájterov– se caracteriza no solo por la cantidad y la calidad de las imágenes, sino aún más por la cantidad y la calidad de las relaciones entre estas imágenes. Cuanto más desarrollado está el niño, tanto mayor es el número de imágenes e ideas que es capaz de agrupar en un conjunto armónico. En su temprana infancia los niños recurren mucho más frecuentemente que en la adolescencia al empleo del presente y, sobre todo, del futuro. Al pasar el tiempo aumenta el uso del pretérito. Por lo visto, cuanto más pequeño es el niño tanto más vive en la esfera de la esperanza prevista y soñada, así como en el terreno del presente vivo e inmediato.

Pero, cuanto más vive el niño, más frecuentemente recurre a sus vivencias, y encontramos entonces un fenómeno inverso: en su expresión oral hay menos alusiones al hoy y al mañana que al ayer.

Todos los investigadores son unánimes en que, en su infancia temprana, los niños emplean con especial frecuencia los pronombres personales. Schlag solía decir a este respecto: «Si los niños de 7 a 8 años suelen repetir por término medio unas cinco veces y media cada palabra, los pronombres personales de primera persona los emplean con frecuencia cien veces mayor –542 veces–, y los de segunda persona, 25 veces más –135 veces–». Gut señala que los niños de 4 a 6 años, cuanto más avanzados estén en su desarrollo, con mayor frecuencia recurrirán al empleo de oraciones subordinadas. Algunos autores proponen dividir el desarrollo de la creación infantil en tres etapas principales: la primera, la de la expresión oral, viene a durar de los 3 a los 7 años; la segunda, que es la de la expresión escrita, abarca desde los 7 años hasta la adolescencia, y, por último, el periodo literario que va desde entonces hasta la juventud. Hay que advertir que, en lo fundamental, esta división corresponde sin duda alguna con la realidad, pues, como antes señalamos, el lenguaje hablado se desarrolla siempre antes que el lenguaje escrito, siendo no obstante de suma importancia advertir que la superioridad del primero sobre el segundo se mantiene aún después de rebasado el primero de los periodos de la expresión mediante el uso de la palabra, pues más adelante todavía se expresan con mucho más vigor y brillantez hablando que escribiendo.

La transición al lenguaje escrito dificulta y opaca inmediatamente su expresión. El investigador austríaco Linke llegó a la conclusión de que, si se comparase el lenguaje oral y escrito de los niños, veríamos que a los 7 años escriben como podrían hablar a los 2 años, es decir, que el desarrollo que manifiesta el niño retrocede súbitamente al pasar a una forma de expresión, la escrita, que le resulta más difícil. Es muy notable el hecho de que las composiciones de esos niños campesinos que admiraban a Tolstói, no eran más que muestras de la expresión oral de esos niños: ellos hablaban y Tolstói transcribía en sus notas todo el encanto del lenguaje hablado de los niños. En esos mismos relatos aparece ese aspecto de la inventiva infantil que algunos autores llaman sincretismo y que se manifiesta en que la obra creadora del niño no se diferencia rígidamente ni por los diversos tipos de arte ni por las distintas formas de la literatura: los elementos de poesía, prosa y drama se unen en un todo en la obra del niño.

El proceso de creación infantil descrito por Tolstói se acerca mucho, por su forma, al teatro. El niño no se limitaba a dictar su relato, sino que representaba e interpretaba el papel de los protagonistas del mismo. En esta vinculación entre el lenguaje literario hablado y el arte teatral, como veremos más adelante, reside una de las formas más originales y fecundas de la creación artística a esa edad.

El profesor Soloviov cita un curioso ejemplo de lenguaje hablado. Afirma que el lenguaje escrito del escolar es «mucho más pobre y esquemático. Viene a ser algo así como dos redacciones distintas». Una muchachita aldeana de ocho años y medio jamás escribiría, aun en el caso de que supiera hacerlo expresando plenamente su pensamiento (al preguntar a los niños en la escuela qué les gusta hacer en la casa): «A mí me gusta barrer el suelo, en cuanto empiezas a limpiar el suelo vuela el polvo, vuela una polvareda, y yo me alegro de ver el polvo pelear con la escoba». En estas auténticamente vivas palabras de la niña se refleja perfectamente su estado emocional.

A. Busemann consagró una investigación a estudiar en qué medida la actividad infantil se refleja en la obra literaria, determinando para ello un coeficiente especial de actividad que expresa la correlación entre las actividades y los valores cuantitativos que se encuentran en las composiciones orales y escritas de los niños. Este coeficiente alcanzaba su mayor nivel, en el tramo comprendido entre los 3 y los 9 años, a los 6 y los 8 años, tanto para los niños como para las niñas. En las edades de 9 a 17 años, este coeficiente culminaba a los 9 y a los 13 años. La comparación entre el lenguaje oral y el escrito condujo a Busemann a la conclusión más relevante de su investigación: «El lenguaje hablado tiende más a un estilo activo, mientras que el lenguaje escrito lo hace a la calidad descriptiva del estilo».

Esto se confirma también en la duración de las manifestaciones habladas y escritas. Hablamos con mucha mayor rapidez que escribimos; en cuatro o cinco minutos los niños expresan tanto como lo que, de expresarlo por escrito, les llevaría entre 15 y 20 minutos. La lentitud del lenguaje escrito es debida no solo a la cantidad, sino también a la calidad de las modificaciones, ya que gracias a esta lentitud se logra un estilo nuevo y un nuevo carácter

psicológico de la creación literaria infantil. La acción, primordial en el lenguaje hablado, pasa a un plano secundario en beneficio de un enfoque, más detallado, en el objeto que se describe, enumerándose sus cualidades, sus propiedades, etcétera.

El énfasis en la acción propio del lenguaje infantil es mero reflejo de la actividad general de su edad. Algunos autores han calculado la cantidad de elementos de acción en los relatos infantiles. Un ejemplo de tales cálculos lo ofrecen algunos trabajos que cuantifican la frecuencia con que aparecen objetos, acciones y elementos descriptivos en los relatos de niños de diversas edades. De estos datos se desprende fácilmente que, en los relatos infantiles, se encuentran con mayor abundancia las acciones, con menos frecuencia los objetos y mucho más raramente las descripciones de objetos.

Cierto es que hay que hacer aquí una salvedad respecto a la influencia del lenguaje de los adultos y de sus imágenes literarias en el lenguaje de los niños. Sabido es en qué medida los niños suelen imitar, y de aquí se comprende que la influencia del estilo literario libresco en los niños suele ser tan grande que opaca las genuinas características del lenguaje infantil. En este sentido el lenguaje infantil más puro es el de los niños abandonados de extracción campesina y de aquellos que, en general, se han visto menos influidos por el estilo de los mayores. Citaremos algunos ejemplos tomados de autobiografías de niños abandonados, por los que se ve la gran semejanza de su estilo con el del lenguaje hablado. Uno de estos niños, Semión Vekshin, de 15 años, decía:

Yo tenía entonces 12 años, el hermanito 10, y sufríamos sin padre ni madre. Como yo era el mayor, tenía a veces que hornear el pan, me levantaba por la mañana, quería dormir, pero no: me froto los ojos y empiezo a trabajar. Miro a los otros niños, juegan, pero a mí me da rabia, mis amigos que tienen padre y madre son libres, juegan. Así trabajé y sufrí hasta 1920.

Otro niño abandonado escribía:

Antes tenía padres. Ahora estoy sin padres. Es malo no tenerlos. Tenía casa. Había un caballo, la vaca. Ahora no hay nada. En la casa quedaron tres ovejas, dos cerdos, cinco gallinas. Se acabó.

En este sentido, en general, cuanto más pequeño es el niño, tanto más refleja su idioma las peculiaridades del lenguaje infantil y se diferencia del hablar de los mayores. Citaremos como ejemplo dos pequeñas composiciones infantiles: una pertenece a un niño de 13 años, hijo de un obrero, otra a uno de 12, hijo de un tonelero. El primero habla de la llegada de la primavera:

Después de las nieves, después de los tristes días de invierno, el sol se asomó a nuestra ventana con sus rayos de primavera. Empezó la nieve a fundirse, los riachuelos corrían por todas partes, la hermosa primavera estaba cada vez más cerca trayéndonos la alegría. Llegó el mes de mayo, la yerba verdeaba y todos sentimos una alegría nueva.

La siguiente composición trataba del tema «Esperaban»:

En la montaña, en el cantil sobre el ancho Volga se albergaba la cabaña del pescador, negra como la pez. Sus tablones estaban podridos. El viento se llevaba el techo de paja y dentro se oía el llanto; esperaban al pescador. Acababa el día. El frescor se sentía en el aire. Allá en el horizonte se elevan las nubes, las nubes de plomo. Se levantó el viento. Rugía el Volga y no llegaba el pescador.

Pero se vio un punto, ese punto creció. Llegó a la roca, era la lancha, y en ella el pescador[1].

En estos relatos destaca claramente el sincretismo de la creación infantil. En ellos la prosa se mezcla con el verso, algunas frases están rigurosamente medidas, otras se basan en el ritmo libre, es una forma todavía no diferenciada, mitad prosa, mitad verso, que suele darse con frecuencia en los niños de esta edad. Citaremos también un ejemplo puramente de prosa, escrito por un niño de 12 años hijo de obrero:

El bosque más grande es la taiga. Los altos pinos no dan paso a los rayos del sol. Es grande como el mar; a donde quiera que vas, bosque y más bosque. Desde el lago Ládoga hasta los Urales hay 1.500 kilómetros. Si vas por lo espeso no llegarás. El invierno es allí frío. La nieve lo cubre todo, ni pasas ni llegas, y el verano es cálido como entre nosotros. Los niños van a recoger setas, a buscar bayas, la gente se asusta solo de las fieras. Allí hay gatos monteses, osos, lobos, ciervos y otros animales.

En este caso, la tarea prosaica de describir un paisaje de bosque dictó al muchacho la forma prosaica del relato. Pero también los temas emocionantes, que exaltan a los niños, suelen ser expuestos por ellos en estilo reposado, de prosa, como este relato de un incendio escrito por un muchacho de 12 años, hijo de obrero:

Ya había anochecido, se percibía aún el ruido de la trilladora y las voces de los hombres. De pronto sonó la campana y todos corrieron a sus casas. Se hizo un silencio completo. Pero del bosque se oían el mugir de las vacas y las voces roncas del pastor, que, al pasar cerca del trillo, dejó caer una colilla. El fuego se extendió con rapidez, entre la noche surgió la llama de la paja.

Sonó la campana. La gente acudía con agua para apagar el incendio. Los niños gritaban, lloraban. Toda la aldea se puso en pie. Cuando se apagó el fuego todos marcharon a casa llenos de pena porque habían perdido todo su grano.

Como ejemplo de creación colectiva infantil, podemos mostrar un relato que figura en la exposición del Instituto Científico y Pedagógico de Métodos de Trabajo Escolar en 1925-1926, escrito por alumnos del quinto curso de una escuela de Moscú, cuyas edades oscilaban entre 12 y 15 años. Fueron 7 sus autores, de ellos 6 muchachas y un muchacho que se encargó del esbozo y de la redacción del relato escrito sobre el siguiente tema, «Historia del vagón número 1.243 contada por él mismo», propuesto por iniciativa de los propios niños al estudiar la producción.

En esta obra colectiva se reflejaron todos los rasgos principales de la creación literaria infantil: fantasía combinada, atribuyendo al material de que se formó el vagón y al vagón mismo sentimientos y emociones humanos; enfoque afectivo que hacía a los niños no solamente comprender e imaginarse la historia del vagón sino identificarse con ella, traducirla al lenguaje de los sentimientos y sentir el anhelo de encarnar esta imagen emocional y figurada en una forma verbal externa, y plasmarla sobre el papel. Es fácil advertir en qué medida la inventiva infantil se alimenta de impresiones originadas en la realidad, las reelabora y conduce a los niños a una más honda comprensión de esa realidad. Pero fácilmente se percibe también en este relato un rasgo común a toda creación infantil, que es precisamente la imperfección de la obra, que se advierte si partimos del punto de vista de las exigencias que planteamos a la literatura seria.

«Las producciones infantiles –dice G. Révész–, tanto por su contenido como por su técnica, son en su mayoría primitivas, miméticas, de muy desigual valor, y carecen de una intensificación gradual.»

La importancia de esta inventiva es mayor para el niño que para la propia literatura. No sería justo ni cierto examinar al niño como si se tratara de un escritor y plantear ante su obra las exigencias que planteamos ante la obra de un literato. La producción infantil se encuentra en tal relación con la de los adultos como los juegos están respecto a la vida misma. El niño necesita jugar, y la creación literaria del niño es necesaria ante todo para el justo despliegue de las fuerzas del joven autor, así como para el ambiente infantil en

que nació y en el que vive. Esto no quiere decir en modo alguno que el arte infantil debe surgir solo espontáneamente partiendo de los impulsos internos de los propios niños, que todas las manifestaciones de este arte sean idénticas por completo y que deban satisfacer tan solo al gusto subjetivo de los niños mismos. En el juego no es lo principal la satisfacción que experimenta el niño al jugar, sino el sentido objetivo, el provecho objetivo del juego que, aun inconscientemente para el niño, reporta ese juego. Este sentido reside, como es notorio, en el ejercicio y desarrollo de todas las fuerzas reales y embrionarias que en él existen. Del mismo modo, la inventiva literaria del niño puede ser estimulada y dirigida desde fuera y debe enjuiciarse desde el ángulo de su valor objetivo para el desarrollo y la educación del niño. Del mismo modo como ayudamos a los niños a organizar sus juegos, como seleccionamos y dirigimos sus diversiones, también podemos estimular y encauzar sus reacciones artísticas. Hace tiempo que los psicólogos han establecido toda una serie de procedimientos que sirven a un solo fin: despertar, experimentalmente, la reacción artística del niño. Para ello se plantean ante los niños determinadas tareas o temas, se les proponen diversas impresiones musicales, pictóricas, tomadas de la realidad, etc., a fin de despertar en los niños una afición literaria. Pero todos estos procedimientos adolecen de excesiva arbitrariedad y solo sirven al fin para el que fueron concebidos, a saber, el de suscitar una respuesta literaria en los niños que suministre buen material de estudio.

Precisamente en aras de su estudio, esta respuesta creativa deberá ser provocada por algún estímulo sencillo, uniforme y bien conocido del psicólogo, para que este pueda tener en sus manos el hilo que conduce a la reacción creadora. Es totalmente distinta la tarea planteada por el estímulo pedagógico de la creación infantil, y, al ser distinta la tarea, distintos son también los procedimientos. El mejor de los estímulos para la creación artística infantil consiste en organizar de tal modo la vida y el entorno de los niños que se promueva la necesidad y la posibilidad de dicha creación. Como ejemplo, citaremos una forma tan conocida como las revistas y los murales infantiles.

Las revistas, si están debidamente organizadas –dice Zhurin–, resultan más estimulantes que cualquier otra actividad. En ellas encuentran aplicación las capacidades más diversas de los niños: los aficionados al dibujo ilustran y adornan; los que sienten atracción por la literatura escriben; los organizadores dirigen las reuniones, distribuyen el trabajo; a los que les gusta recopiar, pegar, recortar, que son muchos por cierto, se dedican con interés a estos menesteres. En una palabra, la revista brinda ocupación a las más diversas aficiones infantiles. Los mayorcitos y más capacitados arrastran a los atrasados e indolentes. Y todo esto se realiza espontáneamente, sin ninguna acción externa.

La revista desempeña un gran papel en el desarrollo del lenguaje escrito de los niños. Bien sabido es que los trabajos que los niños realizan con interés y ganas dan mucho mejor resultado que cuando lo hacen obligados.

Acaso el mayor valor de la revista consista en que acerca el arte literario a la vida de los niños, que llegan así a comprender para qué es necesario escribir, y esto cobra en ellos sentido y se convierte en algo necesario. Análogo valor, si no mayor todavía, tienen los murales de escuela y de clase, que permiten también reunir en el esfuerzo colectivo los trabajos más diversos según sea la afición de cada uno de los niños, como asimismo sucede con las veladas creativas y demás formas similares de trabajo que estimulan la inventiva infantil.

Ya nos referimos antes a que la forma inicial de la creación infantil es la sincreción, o sea, aquella en la que los diversos aspectos del arte no aparecen aún desvinculados y especializados. Lo hicimos al hilo del sincretismo literario de los niños, que no diferencian todavía la poesía de la prosa, el relato del drama. Pero hay en los niños un sincretismo mucho más amplio, consistente en agrupar diversos tipos de arte en una sola acción artística. Los niños inventan y se imaginan todo lo que van narrando, como sucedía con los niños de que hablaba Tolstói.

El niño dibuja y a la vez habla de lo que está dibujando. El niño representa un personaje y compone el texto correspondiente a ese

papel. Este sincretismo demuestra la raíz común de la que partieron todos los aspectos distintos del arte infantil. Este tronco común está constituido por los juegos infantiles, que sirven de escalón preparatorio de su arte creador. Pero, aun cuando de estos juegos generales se individualicen otras formas más o menos espontáneas de la inventiva infantil tales como el dibujo o el teatro, aun en tales casos cada una de las formas no está completamente desgajada, sino que gustosamente absorbe y asimila elementos del resto de formas.

Hay una peculiaridad del arte infantil en la que encontramos huellas del juego del que procede. El niño no suele trabajar largo tiempo en sus creaciones; las más de las veces las realiza de una sola vez y, en eso, la creación infantil recuerda mucho al juego surgido de un imperioso deseo del niño y que, por lo general, produce una rápida y definitiva descarga de los sentimientos que le dominaban.

Un segundo vínculo con los juegos consiste en que, tanto en su creación literaria como en sus juegos, los niños no han roto aún los lazos con sus intereses y sus vivencias personales. Bernfeld, al estudiar novelas escritas por niños y adolescentes de 14 a 17 años, vio que en todas ellas se percibía una honda huella de la vida personal de sus autores, y algunas de las mismas no eran sino autobiografías disimuladas, mientras que en otras se modificaba considerablemente en su aspecto el sustrato íntimo de la trama, pero sin que este desapareciese por completo de la obra. Basándose en este subjetivismo del arte creador infantil, muchos autores tratan de afirmar que ya desde la infancia se pueden distinguir dos tipos fundamentales de descripción artística –el subjetivo y el objetivo–, perceptibles en la edad de transición, ya que son reflejos de esa transición misma por la que atraviesa entonces la imaginación del niño, pasando del tipo subjetivo al objetivo. En unos niños puede reflejarse más hondamente el rasgo del pasado, en otros se acusan más los rasgos del mañana al imaginar.

Sin duda que este hecho se encuentra en relación directa también con las peculiaridades personales de cada niño. Tolstói advirtió dos tipos que corresponden a la imaginación plástica y emocional, según la definición de Ribot. Su Semioncillo se distingue por el tipo plástico de creación; sus relatos se caracterizan por sus rotundas

descripciones artísticas, en que los detalles más fieles se van desprendiendo uno tras otro.

«Semioncillo, al hablar, veía y describía cuanto tenía ante sus ojos: burdo y frío calzado de corteza de abedul, cubierto de hielo, goteando fango al deshelarse y convirtiéndose en pedazos chamuscados cuando el ama los ponía en la estufa.» Su mente imaginaba y combinaba los rasgos externos de las imágenes construyendo con ellos un cuadro nuevo. Por el contrario, Feodorcillo creaba combinando sobre todo elementos emocionales, a los que atribuía luego formas externas. El veía solamente «los detalles que despertaban en su interior el sentimiento con que miraba a determinada persona». Seleccionaba las impresiones por su signo general afectivo, exclusivamente aquellas que respondían a la emoción principal que le dominaba, sentimientos de lástima, compasión y ablandamiento. Binet llamaba a estos dos tipos, respectivamente, «observador» e «intérprete», considerando que ambos se encuentran por igual entre los artistas y hombres de ciencia maduros como entre los adolescentes. Binet estudió los trabajos artísticos de dos muchachas de once y de doce años y medio, de las cuales una pertenecía al tipo objetivo y la otra al subjetivo.

El profesor Soloviov, al analizar la obra artística de dos adolescentes, mostró en qué medida pertenecían a uno o a otro tipo, determina todos los detalles y la trama más sutil del cuento infantil, lo que se refleja en la elección de los epítetos, es decir, de los calificativos, en los propios cuadros, en los sentimientos que les penetran. He aquí modelos típicos de los epítetos que encontramos en la obra artística de muchachas del tipo objetivo: nieve esponjada, blanca, plateada, limpia. Violeta azulenca, mariposillas multicolores, nubarrones amenazadores, descongelados, espigas doradas, bosque perfumado, oscuro, sol rojo y claro, dorado y primaveral. Todo ello corresponde a impresiones visuales reales, todo ello ofrece un cuadro visual de las cosas. No ocurre igual con la otra muchacha. Sus epítetos, con toda su expresionalidad y evidencia son, ante todo, emocionales: tristeza sin esperanza, pensamientos sombríos, tenebrosos como cuervos, etcétera.

Queda hacer balance. Todo aquel que observa la creación literaria

infantil suele preguntarse qué sentido tien tanto desvelo si no conduce a alumbrar en el niño un futuro escritor o artista, si no es más que un episodio fugaz y breve en el desarrollo del adolescente, para más tarde reducirse hasta desaparecer por completo. El sentido y la importancia de esta creación artística reside meramente en que permite al niño superar una angosta y empinada garganta en el desarrollo de su imaginación creadora que imprime a su fantasía una dirección nueva, que queda para toda la vida. Consiste también su sentido en que profundiza, ensancha y depura la vida emocional del niño que, por vez primera, despierta y se dispone a la acción seria; por último, radica también su importancia en que permite al niño, ejercitando sus anhelos y hábitos creadores, dominar el lenguaje, el sutil y complejo instrumento de formular y transmitir los pensamientos humanos, sus sentimientos, el mundo interior del hombre.

---

[1] Estos ejemplos de literatura infantil, como otros fragmentos citados por nosotros, han sido tomados en su mayoría del libro del profesor I. M. Soloviov La creación literaria y el lenguaje de los niños de edad escolar, 1927.

CAPÍTULO VII

El arte del teatro en la edad escolar

Lo más próximo a la creación literaria infantil es la creación teatral de los niños, el arte del drama. Junto con la expresión verbal, el drama o representación teatral constituye el aspecto más frecuente y extendido de la creación artística infantil. Y se comprende que le guste a los niños, lo que se explica por dos aspectos fundamentales: en primer término, porque el drama, basado en la acción, en hechos que realizan los propios niños, une del modo más cercano, eficaz y directo la creación artística con las vivencias personales.

El drama, como forma de expresión de las impresiones vividas –dice Petrova–, yace hondamente en la naturaleza de los niños y encuentra su expresión espontáneamente, con independencia de los deseos de los mayores. El niño mimetiza las impresiones externas que percibe del medio que le rodea. Con la fuerza de su instinto y de su imaginación, crea el niño las situaciones y el ambiente que no le proporciona la vida para improvisar impulsos emocionales (heroísmo, arrojo, abnegación). La fantasía infantil no se detiene en la esfera de los sueños, como les sucede a los mayores. El niño quiere encarnar en acciones, en imágenes vivientes, todo lo que piensa y siente.

Resulta así que, en la forma dialogada de la representación teatral, se refleja con la más plena claridad todo ese círculo completo de ilusiones de las que hablábamos en el primer capítulo. Aquí, las imágenes creadas por elementos reales encarnan y se realizan de nuevo en la vida real, aunque de modo condicional; el anhelo de acción, encarnación, de realización encerrado en el proceso mismo

de la imaginación encuentra aquí su realización más plena. El niño que ve por vez primera un tren dramatiza su representación, juega a que es una locomotora, golpea, silba, tratando de copiar lo que ve, y experimenta una enorme satisfacción al hacerlo. La autora antes citada habla de un muchachito de 9 años que, tras ver una máquina excavadora,

durante varios días jugaba sin descanso a representarla. Adoptando con su cuerpo, en cuanto le era posible, la posición de la rueda, agitaba incansablemente los brazos con las manos dobladas como las palas sujetas a la rueda para sacar la tierra. Pese a la fatiga que le reportaba ese ejercicio gimnástico, el niño siguió realizándolo durante todo el paseo por la ciudad y no dejó de hacerlo en la casa y en el patio. Los arroyuelos que corrían por las calles le excitaban más y más, haciéndose la idea de que estaba limpiando los «canales» y «el lecho del río». Solo se detenía para hacer de mecánico que manejaba la máquina, cambiarla de dirección, llevarla a «limpiar otro río» y luego, redoblando su esfuerzo, seguía incansable la máquina agitando sus «cucharones».

Una muchacha, enterrando sus pies en la arena, erguida inmóvil con sus bracitos pegados al cuerpo, decía:

Soy un arbolito, ¿veis cómo crezco? Estas son las ramitas, estas las hojitas –empezaba a levantar lentamente sus bracitos, abriendo y cerrando los deditos–, ¿veis cómo me dobla el viento?

Y «el arbolito» se inclinaba agitando los deditos-hojitas.

Otra causa de la proximidad a la forma dramatizada es para el niño su vinculación con los juegos. El teatro está más ligado que cualquier otra forma de creación artística a los juegos, donde reside la raíz de toda creación infantil, y es por ello la más sincretizada, es

decir, contiene en sí elementos de los más diversos tipos de arte. Y, por cierto, que en ello reside el más alto valor de la representación teatral infantil, fuente de inspiración y de material para los más diversos aspectos del arte de los niños. Ellos mismos componen, improvisan y montan la obra, ensayan los papeles aprovechando a veces algún material literario ya preparado de antemano. Es una creación hablada, dialogada, de los niños, que la necesitan, la comprenden y que viene a ser como parte de un todo, algo así como la preparación o la parte integrante de un juego completo e interesante. La preparación de decorados, vestuario y demás excita la imaginación y la creación técnica de los propios niños. Los niños dibujan, modelan, recortan, cosen, y todo ello adquiere sentido y fin como parte de un conjunto, de un sentido que les interesa. Por último, el propio juego, consistente en la representación por los actores, culmina todo este trabajo dándole su expresión total y definitiva.

Los ejemplos aducidos –dice Petrova– bastan para demostrar cuán propia de los niños es la forma teatral de expresión del mundo. Los juegos, escuela viva del niño, le educan física y espiritualmente. Su importancia es enorme para forjar el carácter y la cosmovisión del futuro adulto. Cabe imaginar el juego como forma dramática primaria caracterizada por la valiosísima peculiaridad de que el artista, el espectador, el autor, el decorador y el montador de la obra están unidos en una misma persona. En ello, la creación del niño adquiere carácter de síntesis, sus esferas, intelectual, emocional y volitiva, vibran por la fuerza natural de la vida, sin excitación externa, sin ninguna tensión especial de su psiquis.

Algunos pedagogos se pronuncian terminantemente contra el arte teatral infantil alegando peligros referidos al desarrollo prematuro de la vanidad, la afectación, etc. Y, efectivamente, el teatro de los niños, cuando pretende reproducir directamente las formas del teatro adulto, constituye una ocupación poco recomendable para los niños. Empezar con un texto literario, memorizar palabras extrañas como hacen los actores profesionales, palabras que no siempre corresponden a la comprensión y los sentimientos de los niños,

frena la creación infantil y convierte a los niños en repetidores de frases ajenas obligados por el libreto. Por eso se acercan más a la comprensión infantil las obras compuestas por los propios niños o improvisadas por ellos en el curso de su creación. Caben en esto las formas más distintas y grados diversos, desde el libreto literario preparado y estudiado de antemano hasta la simplificación de los papeles que los propios niños, en el curso del juego, deben improvisar ajustándolos a nuevos libretos literarios. Estas obras resultarán sin duda más imperfectas y menos literarias que las preparadas y escritas por autores adultos, pero poseen la enorme ventaja de que han sido creadas por los propios niños. No se debe olvidar que la ley básica del arte creador infantil consiste en que su valor no reside en el resultado, en el producto de la obra creadora, sino en el proceso mismo. Lo principal no es qué escriben los niños, sino que son ellos mismos los autores, creadores que se ejercitan en la inventiva creadora, en su materialización. En las obras infantiles auténticas todo, desde el telón hasta el desenlace de la trama, debe ser hecho por las manos y por la imaginación de los niños; solo entonces la representación teatral alcanzará toda su importancia, todo su vigor aplicado al niño.

Como ya dijimos, en torno a la representación escénica se combinan y entremezclan los más diversos tipos del arte infantil: técnico, decorativo-escenográfico, diálogo y actuación en el pleno sentido de la palabra. El propio valor de los procesos de la creación artística infantil se manifiesta con extraordinaria brillantez en que factores auxiliares, como el trabajo mecánico de los tramoyistas, adquieren para los niños una importancia no inferior a la de la propia obra y su representación en escena. Petrova hablaba de una representación teatral infantil y del interés que los niños mostraban por el trabajo mecánico de su puesta en escena:

Para abrir un agujero era preciso conseguir un instrumento que no siempre se podía encontrar en el utillaje escolar, como es el taladro. Aun los más pequeños aprenden pronto a taladrar, y niños de edad preescolar me enseñaron su manejo. El taladro que, casualmente, les llevé hizo época en la vida del grupo: los niños taladraban gruesos bloques y tablas que luego unían con palos en las más

variadas combinaciones. De aquellos agujeros salían jardines, bosques, vallados. A los ojos de los niños aquel taladro era un prodigio de la técnica.

Del mismo modo que el libreto de la obra teatral, debe dejarse a los niños toda la escenificación del espectáculo, y del mismo modo que imponer a los niños un libreto ajeno perjudica a su psicología infantil, también el objetivo y el carácter fundamental del espectáculo debe estar al alcance de la comprensión y los sentimientos de los niños. Los niños quedarán confundidos y atados de pies y manos si trasladamos mecánicamente las plataformas y todas las formas exteriores del teatro adulto a la escena infantil; el niño es un mal actor para los demás, pero un actor magnífico para sí mismo, y todo el espectáculo debe organizarse de tal modo que los niños perciban que representan para sí mismos, penetrados por el interés de la trama, por todo el proceso y no por sus resultados últimos. El premio más alto por el espectáculo debe residir en la satisfacción que los propios niños experimenten con la preparación del espectáculo y del proceso mismo de su representación, y no por el éxito y el aplauso de los mayores.

Del mismo modo que los niños, para escribir una obra literaria, deben comprender para qué escriben, el objeto que persiguen con ello, los espectáculos que montan los niños deben ofrecerles un fin determinado.

El teatro pioneril –dice G. Rives– no consiste en representar por representar, sino que tiene siempre un objetivo determinado como, por ejemplo, ilustrar uno u otro acontecimiento revolucionario, un hecho político destacado, y su representación escénica debe constituir siempre la culminación de la labor realizada en todo el periodo precedente; todo el teatro pioneril, al cumplir este objetivo concreto, no puede renunciar a su función de educación estética; todo el teatro pioneril, además de su objetivo propagandístico, debe contener determinados elementos de creación artística.

Próximo al teatro infantil como forma de expresión artística se encuentra el narrar, o sea, la expresión verbal del niño y la dramatización en el sentido estricto del término. Un pedagogo y educador, A. V. Chicherin, describía así una de las representaciones infantiles:

Varias mesas agrupadas, sobre las mesas unos bancos; en un lugar cualquiera habían pegado una chimenea de cartón con una bandera, una tabla tendida de pasarela, desbarajuste, la gente entraba en el barco. Allí, dos muchachuelos que escapaban a América se colaban clandestinamente en la bodega del barco (bajo las mesas). Allí se encuentran también maquinistas y fogoneros, en la cubierta superior el timonel, el capitán, marineros, pasajeros… El vapor da unos pitidos, se retira la pasarela y se oye el sonido acompasado de las máquinas, mientras en cubierta la gente se balancea al ritmo de las olas. Asimismo, detrás del escenario balancean una pizarra en la que se escribió: «Mar». La importancia principal de todos estos objetos auxiliares no consiste en despertar la ilusión del espectador ajeno al juego, sino en que el juego mismo, asimilando audazmente cualquier tema, pudiera ser montado en movimiento, pudiera transcurrir con animación.

Este espectáculo-juego se acerca tanto al arte teatral que, con frecuencia, se borran todas las diferencias entre ambos. Sabido es que algunos pedagogos incluyen el teatro entre los métodos de enseñanza, hasta tal punto esta eficaz forma de expresar por medio del propio cuerpo responde a la naturaleza motriz de la imaginación del niño.

CAPÍTULO VIII

El dibujo en la edad infantil

Como ya advertimos, el dibujo constituye el aspecto preferente de la actividad artística de los niños en su edad temprana. «A medida que el niño va creciendo y se acerca a la adolescencia empieza, por lo general, a apartarse y desilusionarse del dibujo.» Luquet, al escribir sus investigaciones acerca de los dibujos infantiles, situaba este enfriamiento entre los 10 y los 15 años, después del cual, según él, se renovaba la afición al dibujo entre los 15 y los 20 años, pero este nuevo impulso de la representación plástica lo experimentan solo los niños mejor dotados artísticamente. La mayoría de los niños quedan ya de por vida en la actitud en que les sorprende, y los dibujos del adulto que nunca se dedicó a dibujar se diferencian muy poco, en este sentido, de los dibujos de niños de 8 a 9 años, que es cuando termina el ciclo de afición al dibujo. Estos datos demuestran que, en la edad a que nos referimos, los niños dejan de interesarse por el dibujo y por lo general lo abandonan por entero. Barnes, después de analizar más de 15.000 dibujos infantiles, llegó a la conclusión de que esa edad de transición se encuentra entre los 13 y los 14 años.

«Puede asegurarse –decía– que las muchachas a los 13 años y los muchachos a los 14 pierden audacia en la expresión, y por encima de los 13 años muchos de ellos renuncian por completo al dibujo. Otros investigadores de este tema consideran también que hacia los 13 años, al llegar al despertar sexual, los niños experimentan cambios en sus aficiones.»

Este enfriamiento de los niños hacia el dibujo viene en esencia a encubrir el paso del dibujo a un nuevo escalón superior de desarrollo, que es accesible a los niños con estímulos externos favorables como, por ejemplo, si reciben clases de dibujo en la escuela, si encuentran en casa modelos artísticos o si poseen dotes

extraordinarias para este tipo de arte. Para comprender el salto que experimenta el dibujo infantil en este periodo, convendrá señalar en sus rasgos generales el camino de desarrollo del dibujo en el niño. Kerschensteiner, después de llevar a cabo sistemáticas experiencias con los dibujos infantiles, divide en cuatro etapas la totalidad del proceso de desarrollo del dibujo infantil.

Si dejamos aparte el periodo de los palotes, garabatos y expresión amorfa de elementos aislados [Anexo, Fig. 1], y empezamos directamente por la etapa en que el niño empieza a dibujar en el pleno sentido de la palabra, situaremos al niño en el primer escalón, o el escalón de esquema, en el que representa de forma esquemática objetos muy lejos de su aspecto verdadero y real. Al dibujar un hombre suele limitarse a representar la cabeza, las piernas, a veces los brazos y el cuerpo, y con ello termina la representación de la figura humana. Es lo que suele llamarse «cabeza-pies», es decir, seres esquemáticos representados por los niños en lugar de figuras humanas [Figs. 2 y 3]. Ricci, al investigar los dibujos infantiles, preguntó en cierta ocasión a un niño que pintaba uno de esos «cabeza-pies»:

—¿Cómo es que solo tiene pies y cabeza?

—¡Pues claro –repuso el niño–, es suficiente para ver y andar y pasear!

Rasgo muy peculiar de este escalón es que los niños dibujan de memoria, sin copiar del modelo. Una vez, un psicólogo pidió a un niño que dibujase a la madre, que estaba allí mismo sentada, y comprobó que el niño la pintaba sin mirar ni una sola vez hacia ella. Y no la sola observación, sino que también el análisis del dibujo descubre fácilmente que los niños dibujan de memoria. Dibujan lo que ya saben acerca de las cosas, lo que les parece más importante en ellas, y no en modo alguno lo que están viendo o lo que, en consecuencia, se imaginan de las cosas. Cuando un niño dibuja un jinete a caballo en perfil, representa honradamente ambas piernas aunque el observador, que le ve de lado, solo puede ver

una. Cuando pinta un rostro de perfil, coloca sin falta los dos ojos.

«Si quiere dibujar un hombre vestido –dice Bühler–, procede del mismo modo que se viste a una muñeca, le pinta primeramente desnudo, luego le va vistiendo, de modo que el cuerpo se transparenta, la cartera se ve dentro del bolsillo, y en su interior incluso las monedas.»

Resulta de ello algo que justamente se ha denominado «dibujo radiografiado», como el de la figura 7 [véase el Anexo]. Cuando los niños dibujan hombres vestidos, suelen pintarles las piernas bajo la ropa, no vistas por ellos. Otra clara demostración de que, en este escalón de su desarrollo, los niños pintan de memoria es la arbitrariedad y la licencia del dibujo infantil; partes tan voluminosas del cuerpo humano como es el tronco no figura por regla general en los dibujos infantiles, las piernas arrancan casi de la cabeza, como a veces también los brazos; los miembros no se unen en la forma en que el niño está acostumbrado a ver en otros seres humanos. Los dibujos del Anexo muestran representaciones esquemáticas de hombres en las que fácilmente se aprecia esta estructura [Figs. 4-6]. Refiriéndose a esta circunstancia, dice justamente Sully:

Resulta absurdo reconocer que los niños de 3 a 4 años puedan concebir el rostro humano no mejor de como lo representan. Si cupiese duda de ello, no podría dejarse de reconocer que sus dibujos de hombres sin pelo, sin orejas, sin torso y sin brazos están muy por debajo de sus conocimientos. ¿Cómo se puede explicar? Yo creo que el pequeño artista es mucho más simbolista que naturalista, no se preocupa ni lo más mínimo por el parecido total y absoluto, limitándose a indicarlo superficialmente.

Se sobreentiende que esta pobreza de elaboración proviene de la insuficiencia de una finalidad artística seria que va acompañada también de limitaciones técnicas. Un rostro redondo con dos trazos acusados corresponde a lo que el niño puede hacer fácilmente y sin esfuerzo. Bühler dice, con toda razón, que el esquema del niño es

muy concreto porque tanto los esquemas como la comprensión se limitan a contener los rasgos esenciales y permanentes del objeto. Al dibujar, el niño lleva al dibujo todo lo que sabe del objeto que representa y no solo lo que ve. Por eso con frecuencia pinta cosas que no ve y, por el contrario, faltan en su dibujo muchas cosas que ve sin duda alguna, pero que no le parecen sustanciales en el objeto que está dibujando. Los psicólogos son unánimes en reconocer que los dibujos de los niños a esa edad son más bien enumeraciones, o, mejor dicho, relatos gráficos sobre el objeto que quieren representar.

Bühler dice que «cuando a un niño de 7 años se le pide que describa un caballo, recurre a una enumeración análoga de los miembros del animal como si lo dibujase: una cabeza, una cola, dos patas delanteras y otras dos atrás, etc. Por eso el dibujo de memoria lo comprende tan sencillamente como una descripción gráfica».

Y, efectivamente, estas cosas se pueden comprender así: mientras el niño dibuja, piensa en el objeto de su imaginación como si estuviera hablando del mismo. En su exposición oral, él no se encuentra atado por la continuidad de su objeto en el tiempo y en el espacio, y por ello puede, dentro de un marco determinado, tomar cualquier parte aislada o saltar a través de ella: por ejemplo, el enanito tiene un cabezón enorme y dos piernecitas muy pequeñas, dedos blancos como la nieve y nariz roja. Si la mano del pequeño artista se pone a trazar ingenuamente, o, mejor dicho, sin sentido crítico, esta descripción simple, compuesta de contraposiciones, esas piernecillas chiquititas pueden arrancar directamente del gran cabezón, casi en el mismo sitio de donde saldrían los bracitos, mientras que la nariz podría caer en medio del círculo de la cabeza. Y esto es de hecho lo que suele verse en muchos dibujos infantiles.

El escalón siguiente suele conocerse como el escalón donde comienza a manifestarse un sentido de la forma y la línea. El niño empieza a sentir la necesidad de no limitarse a enumerar los rasgos concretos del objeto que describe, sino a reflejar también las relaciones de forma entre las partes. En este segundo escalón del desarrollo del dibujo infantil, encontramos una mezcla de formalismo y esquematismo en la representación plástica, los dibujos son aún esquemáticos, pero, por otro lado, encontramos ya

en ellos embriones de representación cercana a la realidad. Este segundo escalón no puede diferenciarse abruptamente del primero, pero se caracteriza por una cantidad mucho mayor de detalles, mayor parecido en la disposición de las diversas partes del objeto: ya no encontramos ausencias tan notables como la falta del tronco, el dibujo entero se acerca ya al aspecto verdadero de la imagen.

Según Kerschensteiner, el tercer escalón es el de representación veraz en que el esquema desaparece ya totalmente del dibujo infantil y adopta el aspecto de silueta o contorno. El niño no refleja aún las perspectivas, la plasticidad del objeto, que aparece proyectado sobre un plano, pero en general logra una representación veraz, parecida a su aspecto verdadero.

Son relativamente poquísimos los niños –dice Kerschensteiner– que superan por sus propios medios, sin ayuda de profesores, el tercer escalón. Hasta los 10 años podemos encontrarlos como rara excepción, desde los 11 años empieza a distinguirse un determinado porcentaje de niños capaces de representar ampliamente el objeto.

En esta cuarta fase de representación plástica, las distintas partes del objeto se representan con sentido del volumen merced al empleo de luces y sombras, aparece la perspectiva y se transmite cierta idea de movimiento, en la medida en que se brinda una impresión plástica o tridimensional, más o menos lograda, del objeto.

Para distinguir con mayor claridad estos cuatro escalones en la evolución sucesiva de los dibujos infantiles, citaremos algunos ejemplos. Tomemos cuatro imágenes sucesivas de un vagón de tranvía, el primero [Fig. 8 del Anexo] es puro esquema: varios círculos irregulares que figuran ventanillas, y dos líneas que alargadas representan el propio vagón, es todo lo que dibujó el niño para dar la idea de un vagón de tranvía. Luego vemos otro esquema, pero, en este, las ventanillas están mejor situadas en los costados del vagón, con lo que se da una correlación formal de las partes [Fig. 9]. El tercero de los dibujos [Fig. 10] nos muestra la

representación esquemática de los vagones con la enumeración detallada de algunas partes y detalles: se ve la gente, los asientos, las ruedas, pero todo ello aún en forma esquemática. Por último, el cuarto de estos dibujos [Fig. 11], hecho por un niño de 13 años, ofrece ya la imagen plástica del vagón del tranvía que toma en cuenta la perspectiva y refleja el aspecto real del objeto.

Con mayor nitidez se perfilan los cuatro escalones del desarrollo del dibujo infantil en los ejemplos de representación del ser humano y del animal, temas predilectos de los dibujos infantiles. En los primeros dibujos vemos meras representaciones esquemáticas de seres humanos limitadas a dos o tres partes del cuerpo [Figs. 1-6]. Paulatinamente, estos esquemas se van enriqueciendo con algunos detalles, surge el dibujo radiográfico en que se refleja toda una serie de particularidades.

En el segundo escalón volvemos a encontrar representaciones radiográficas, como sucede, por ejemplo, con el dibujo de un niño de 10 años que pinta a su padre vestido de tranviario. El tronco y las piernas se traslucen a través del uniforme, en la gorra puso un número, el uniforme lleva dos filas de botones [Fig. 7]. Pero no obstante la riqueza de detalles, el dibujo sigue aún en el primer escalón del esquema puro. En la siguiente etapa [Figs. 12-14], de representación mixta esquemático-formalista, vemos intentos de dar más verosimilitud a la representación del objeto, el esquema se entremezcla ya con aspectos o formas reales, como sucede, por ejemplo, en el dibujo de un niño de diez años que pinta a su padre y a su madre [Fig. 15]. En estas figuras se distinguen aún con mucha facilidad huellas de representación esquemática, pero domina ya la forma real del objeto.

Después, los dibujos pertenecientes al tercer escalón [Figs. 15-16] brindan los contornos planos de la imagen reflejando verazmente los aspectos propios del objeto que presentan. Pese a algunos errores, como la violación de la proporcionalidad y de las medidas, el dibujo de los niños se vuelve realista, refleja lo que ven transmitiendo la postura, el movimiento, tiene en cuenta el punto de vista del observador, ya no queda en absoluto nada del esquema.

Finalmente, en el cuarto escalón encontramos la imagen plástica que recoge y refleja la forma del objeto representado, como el

retrato del niño durmiente [Fig. 18] hecho por un muchachito de 13 años.

Estos mismos cuatro escalones los encontramos también en la representación gráfica de los animales, lo que demuestra convincentemente que las diferencias en la representación no se deben al contenido ni al carácter del tema, sino a la evolución que experimentan los niños.

El primero de esos dibujos [Fig. 19 del Anexo] muestra un caballo con cabeza humana. En este primer escalón, los niños pintan por igual a todos los animales, sin que se diferencien apenas entre sí los esquemas de gatos, perros y aun gallinas… El niño representa intensiva y esquemáticamente troncos, cabezas y patas. En nuestro ejemplo, la cabeza semeja completamente un rostro humano, aunque pertenece a un caballo. En el segundo escalón, el niño sigue esquematizando al caballo, pero le agrega algunos rasgos correspondientes al verdadero aspecto y forma equina; por ejemplo, en la cabeza y en el cuello. Este dibujo de caballo se distingue ya del dibujo del gato y de otros animales, especialmente de las aves.

En el tercer escalón, los niños reflejan el contorno plano, pero ya con la auténtica imagen del caballo; y solo en el cuarto escalón, como muestra la figura 20, da el niño ya perspectiva plástica a la representación del caballo, solo entonces el niño empieza a pintar el caballo tal y como lo ve. Tras examinar los cuatro escalones que acabamos de precisar en el proceso de su desarrollo como dibujante, se llega a una conclusión a primera vista paradójica. Cabría esperar que le resultaría más fácil al niño dibujar lo que está viendo que hacerlo de memoria, pero los experimentos y las observaciones efectuadas prueban que dibujar lo que se ve, dar la imagen real del objeto, es el grado más alto y más perfeccionado en el desarrollo del dibujo infantil, escalón al que suelen llegar muy pocos niños.

¿Cómo se explica esto?

Hace poco el profesor A. V. Bakushinskii, investigador del dibujo infantil, trató de dar explicación a este fenómeno diciendo que, en el primer escalón de su desarrollo, el niño se fija sobre todo para orientarse en el mundo que le rodea. Estas percepciones son

primarias respecto a las visuales, subordinadas a las «dinámico-táctiles» de orientación del niño.

Todas las acciones de los niños –dice el citado profesor– y los productos de su obra pueden ser comprendidos y explicados, tanto en lo fundamental como en las particularidades, por la correlación entre las posibilidades «dinámico-táctiles» y visuales que tienen los niños para conocer el mundo que les rodea. El niño está por entero y realmente en movimiento, realiza cosas reales, le interesa sobre todo el proceso de la acción más que sus resultados; prefiere hacer a imaginar, esforzándose por aprovechar las cosas hasta el máximo, especialmente en el curso de sus juegos, pero es indiferente, o casi indiferente, a su contemplación, sobre todo durante un largo periodo. Las acciones de los niños se distinguen por su intenso tinte emocional. Las acciones físicas predominan sobre los procesos analíticos de conciencia. Los frutos de su creación se distinguen por su extremado esquematismo y vienen a ser, por lo general, los símbolos más comunes de las cosas. No reproducen sus cambios ni sus acciones. De eso, o hablan o lo muestran en sus juegos.

La dirección principal de la evolución de los niños consiste en que el papel de la vista para asimilar el mundo empieza a crecer, pasando de una situación supeditada a una posición dominante, y el propio aparato «dinámico-táctil» de la conducta del niño se subordina al aparato visual. En el periodo transitorio se advierte la lucha entre dos principios contrapuestos de la conducta infantil, lucha que culmina con la plena victoria del principio puramente visual en la percepción del mundo.

El nuevo periodo –dice el profesor Bakushinskii– se relaciona con el debilitamiento de la actividad física externa y el robustecimiento de la actividad intelectual. Empieza la etapa analítico razonadora en el desarrollo del niño, etapa que dura hasta los últimos años de la infancia y, a veces, hasta la adolescencia. En la percepción del mundo y en el reflejo creador de esta percepción desempeñan ahora

un papel decisivo los órganos visuales. El adolescente va convirtiéndose más y más en espectador que contempla el mundo desde su ángulo, enfocándolo mentalmente como un fenómeno complejo, entendiendo en esta complejidad no tanto la variedad cualitativa y cuantitativa de las cosas como en el periodo precedente, sino las relaciones entre las cosas, sus modificaciones.

El niño vuelve a interesarse por el proceso, pero no el proceso de su propia acción, sino por el proceso que tiene lugar en el mundo exterior.

La creación imaginativa del adolescente tiende en este periodo a la forma ilusoria y naturalista, quiere hacer de modo tal como es en la realidad; los órganos de la vista le permiten asimilar los métodos de la representación perspectiva del espacio.

Vemos así que el paso a una nueva forma de dibujo está vinculado en este periodo a los profundos cambios que acaecen en la conducta del adolescente. Es interesante repasar los datos de Kerschensteiner relativos a la frecuencia de estos cuatro escalones. Ya advertimos que este autor solo encuadra el cuarto escalón desde los once años, o sea, precisamente en la edad en la que, según la mayor parte de los autores, empiezan los niños a desinteresarse por el dibujo. Evidentemente sucede, como indicamos anteriormente, que tenemos por un lado a los superdotados y, por el otro lado, a los niños a quienes la enseñanza en la escuela, o una situación especial en sus hogares, proporciona estímulo favorable para el desarrollo del dibujo.

No se trata ahora de algo masivo, natural, espontáneo, es decir, del surgimiento por sí mismo de la creación artística infantil, sino que esta creación depende de la habilidad, de hábitos artísticos determinados, de disponer de materiales, etc. De los datos que ofrece Kerschensteiner cabe hacerse la idea de la distribución relativa de los cuatro escalones según la edad: vemos que todos los niños de 5 años se encuentran en el primer escalón, el del puro esquema. A partir de los 11 años va siendo más raro el esquematismo, los dibujos se perfeccionan y, a partir de los 13 años, aparece el dibujo real en el pleno sentido de la palabra.

Son curiosos los datos que aporta otro investigador del dibujo infantil, Levinstein, según los cuales el niño en edades distintas representa esquemáticamente la figura humana.

Vemos así que el tronco aparece representado el 50% de las veces en niños de 4 años y el 100% en los de 13 años; párpados y cejas aparecen en el 92% de los de 13 años y nueve veces menos en los de 4 años. La conclusión general a la que podría llegarse a la vista de estos datos se podría formular así: piernas, cabeza y brazos aparecen en los estados primitivos del dibujo infantil; las restantes partes del cuerpo, los detalles y la ropa van apareciendo conforme crecen los niños.

De todo lo antedicho surge una pregunta: ¿cómo se debe enfocar la creación artística en el periodo de transición? ¿Es acaso una rara excepción, convendría valorarla y fomentarla en los adolescentes, o se debe considerar que este tipo de arte perece de muerte natural en la frontera de la edad de transición?

He aquí cómo valora una muchachita adolescente los resultados de su participación en el círculo de formación artística dirigido por Sakúlina[1].

Ahora me hablan los colores. Sus combinaciones influyen en mi estado de ánimo. El dibujo y el color me dan el contenido del cuadro, su sentido, luego voy concentrando la mayor atención en la composición de los objetos que también animan el cuadro, el juego de luz y de sombras que tanta vida le dan. Me interesa muchísimo la luz y, cuando dibujo del natural, me esfuerzo siempre por reflejarla al máximo porque así todo parece vivir, pero es muy difícil.

En el fomento de la creación artística infantil, incluyendo la representativa, hay que observar el principio de libertad como premisa indispensable para toda actividad creadora. Esto significa que las clases de arte que se dan a los niños no deben ser obligatorias ni impuestas, sino que han de partir exclusivamente de

los propios intereses de los niños. Por eso el dibujo no puede ser ocupación masiva y general para todos los niños en la edad de transición; sin embargo, tanto para los mejor dotados como incluso para los niños que no piensen dedicarse más tarde a dibujar, posee el dibujo un enorme valor cultural; cuando, según se decía en el ejemplo antes citado, el color y el dibujo empiezan a hablar al adolescente, adquiere este un nuevo lenguaje que amplía su horizonte, ahonda sus sentimientos y le permite expresar imágenes que de alguna otra forma hubieran podido llegar a su conciencia.

Con el dibujo en la edad transitoria están relacionados dos problemas de importancia extraordinaria en los que nos detendremos finalmente. Consiste el primero de estos en que al adolescente no le basta ya una actividad de expresión artística, no le satisface el dibujo hecho de cualquier modo; para encarnar su inventiva, necesita adquirir hábitos y conocimientos artísticos profesionales.

Debe aprender a dominar los materiales y los métodos de expresión específicos que brinda la pintura. Solo ayudándole a asimilar estos materiales podremos encarrilar atinadamente el desarrollo del dibujo infantil en cada fase. Así se plantea el problema en toda su complejidad. Consta de dos partes: por un lado, hay que cultivar la inventiva; por otro lado, el proceso de representación de las imágenes creadas por la imaginación requiere conocimientos especiales. Solo mediante el debido desarrollo de ambos aspectos podrá la creación artística del niño desenvolverse justamente y proporcionarle aquello que tendremos derecho a esperar de él. Otra cuestión relacionada con el dibujo en esa edad consiste en que el dibujo infantil está muy estrechamente vinculado con el trabajo productivo o con la producción artística. Pospiélova cita experiencias de inventiva infantil en la creación de grabados, en cuyo proceso los niños asimilaban toda una serie de conocimientos técnicos para realizar los grabados y reproducirlos.

«El proceso de su impresión –dice– entusiasmaba a los niños aún más que la grabación misma y, después de los primeros ensayos, el círculo se agrandó considerablemente.»

El grabado constituía así una ocupación artística y técnica para los niños. Con frecuencia, sin aplicarla a fines artísticos, los niños

empleaban la técnica del grabado para hacer carteles, anuncios, impresos, recurrían a ella para los murales, hacían ilustraciones para sus estudios de la naturaleza y de la sociedad, hallaban nuevas vinculaciones de su trabajo con la tipografía. Y Pospiélova llegaba justamente a la conclusión de que: «Por el interés de los muchachos hacia la técnica resultaba evidente que uno de los mejores métodos pedagógicos consiste en atraer la atención hacia cualquier actividad productora mediante la participación creadora en ella». Esta síntesis del trabajo artístico y productivo responde en grado sumo al interés del niño en este periodo. Pospiélova presenta dos grabados de un molino y de un labriego mostrando hasta qué grado de complejidad pueden llegar los procesos de actividad creadora y técnica cuando se entrelazan juntamente.

Todo arte, al cultivar métodos especiales de plasmar sus imágenes, dispone de su propia tecnología, y la combinación de las clases tecnológicas con los ejercicios artísticos es, posiblemente, lo más valioso de que dispone el pedagogo en esa edad. Labúnskaya y Pestel describen así sus experiencias con los niños en la esfera de la producción artística:

¿Qué importancia –preguntan– puede tener la producción artística para los niños en la edad de transición y, aún más difícil, en el sentido artístico-pedagógico entre los 13 y los 15 años, cuando hasta los más capaces parece como si se contagiasen entre ellos con la afirmación: «no lo sabemos hacer bien y hacerlo como sabemos no vale nada»?

Solamente manteniendo su afán por el enfoque práctico del arte y por la asimilación del material puede dárseles un nuevo impulso en su formación, en su educación artística, atrayéndoles a la producción de arte. El lápiz, el barro o las pinturas, empleados exclusivamente para plasmar, parece haberles aburrido ya. Para imprimirles un nuevo impulso se requieren nuevos materiales, nuevas tareas, en este caso ya utilitarias. Si en la primera infancia la superación de las dificultades técnicas ahogaba y frenaba sus impulsos creadores, ahora, por el contrario, determinadas constricciones y dificultades técnicas, así como la necesidad de aplicar su inventiva en un ámbito concreto, espolean su actividad

de producción creadora, y de aquí el valor de una orientación profesional de la producción artística.

La importancia del factor técnico con que se debe pertrechar a la creatividad para que pueda darse en este periodo destacará con toda evidencia si se tiene en cuenta que proporciona al niño, del modo más asequible para este, la esencia del trabajo creador. Los autores afirman, con toda razón, que ese esfuerzo creador enseña a los niños a desplegar su capacidad artística en la vida social proletaria (adornos del club, preparación de estandartes, carteles, periódicos murales, escenografía para el teatro, etc.). En su experiencia los autores recurrieron al bordado, al tallado en madera, al decorado de lienzos, a los juguetes, a la costura, a la carpintería, coincidiendo todas estas experiencias en un resultado positivo: junto con el desarrollo de la capacidad creadora de los niños, tenía lugar su crecimiento técnico, el trabajo mismo adquiría sentido y alegría, y la creación artística, dejando de ser una diversión, un juego, que había dejado de interesar al adolescente, empezaba a satisfacer la seria actitud crítica del niño hacia sus ocupaciones, ya que se basaban en la técnica que el niño asimilaba paulatina y trabajosamente. De aquí, así como de la experiencia de las representaciones teatrales infantiles, es muy fácil hallar la salida en la esfera de la creación puramente técnica de los niños.

Sería del todo injusto hacerse a la idea de que todas las posibilidades creadoras de los niños se limitan exclusivamente al arte. Por desgracia, la educación tradicional, que ha mantenido a los niños alejados del trabajo, hizo que estos manifestasen y fomentasen su capacidad creadora preferentemente en la esfera artística. Así se explica que la actividad artística infantil haya sido la más estudiada y mejor conocida, pero eso no quita para que, en la esfera de la técnica, veamos un intenso desarrollo de la inventiva infantil especialmente en la edad que más nos interesa. La preparación de modelos de aeroplanos, máquinas, la creación de nuevas construcciones, de nuevos planos, la participación en los círculos de jóvenes naturalistas, todas las formas de la actividad técnica infantil revisten gran importancia ya que orienta el interés y la atención de los niños hacia una nueva esfera en la que se

manifiesta la imaginación creadora del hombre.

Como hemos visto, tanto la ciencia como el arte permiten aplicar la imaginación creadora, uno de cuyos frutos es la técnica, a la que Ribot calificaba de «imaginación cristalizada». Los niños, al tratar de asimilar los procesos de creación científica y técnica, se apoyan por igual en la imaginación creadora y en la creación artística. Con el desarrollo de la radio en nuestros días, la amplia propaganda de la instrucción técnica ha impulsado en estos últimos años el desarrollo de redes de círculos de electrónica, junto a los cuales existen multitud de círculos profesionales de la juventud obrera en las empresas: de aviadores, de químicos, de constructores, etcétera.

Tarea análoga desempeñan, respecto al fomento de la inventiva infantil, los círculos de jóvenes naturalistas que aspiran a vincular su actividad creadora con las tareas de elevar la economía nacional; los círculos de jóvenes técnicos que, junto a los anteriores, organizan y atienden los clubes de pioneros deberán constituir escuelas en la futura actividad técnica de nuestros adolescentes.

No vamos a detenernos detalladamente en este ni en otros aspectos como la música, la escultura, etc., porque no nos planteamos brindar una enumeración plena y sistematizada de todos los tipos posibles del arte infantil. No nos proponemos tampoco describir los métodos de trabajo con los niños en cada uno de los tipos enunciados del arte infantil. Tratábamos ante todo de indicar el mecanismo de la creación infantil en sus principales peculiaridades en la edad escolar y, con ejemplos de las formas más estudiadas de su inventiva, mostrar también el funcionamiento de ese mecanismo y la presencia de estas peculiaridades.

En conclusión, conviene resaltar la especial importancia de fomentar la creación artística en la edad escolar. El ser humano habrá de conquistar su futuro sirviéndose de su imaginación creadora; orientar en el mañana, una conducta basada en el futuro y partiendo de ese futuro, es la función básica de la imaginación y, por lo tanto, el principio educativo de la labor pedagógica consistirá en dirigir la conducta del escolar en la línea de prepararle para el porvenir, ya que el desarrollo y el ejercicio de su imaginación es una de las principales fuerzas en el proceso de alcanzar dicho fin.

La formación de una personalidad creadora proyectada hacia el mañana se prepara mediante la imaginación creadora encarnada en el presente.

---

[1] Para las obras de esta autora y las siguientes, véase la recopilación de artículos El arte en las escuelas de oficios, Moscú, 1926.

ANEXO

Fig. 1. Automóvil (garabatos).

Figs. 2 y 3. «Cabeza-pies».

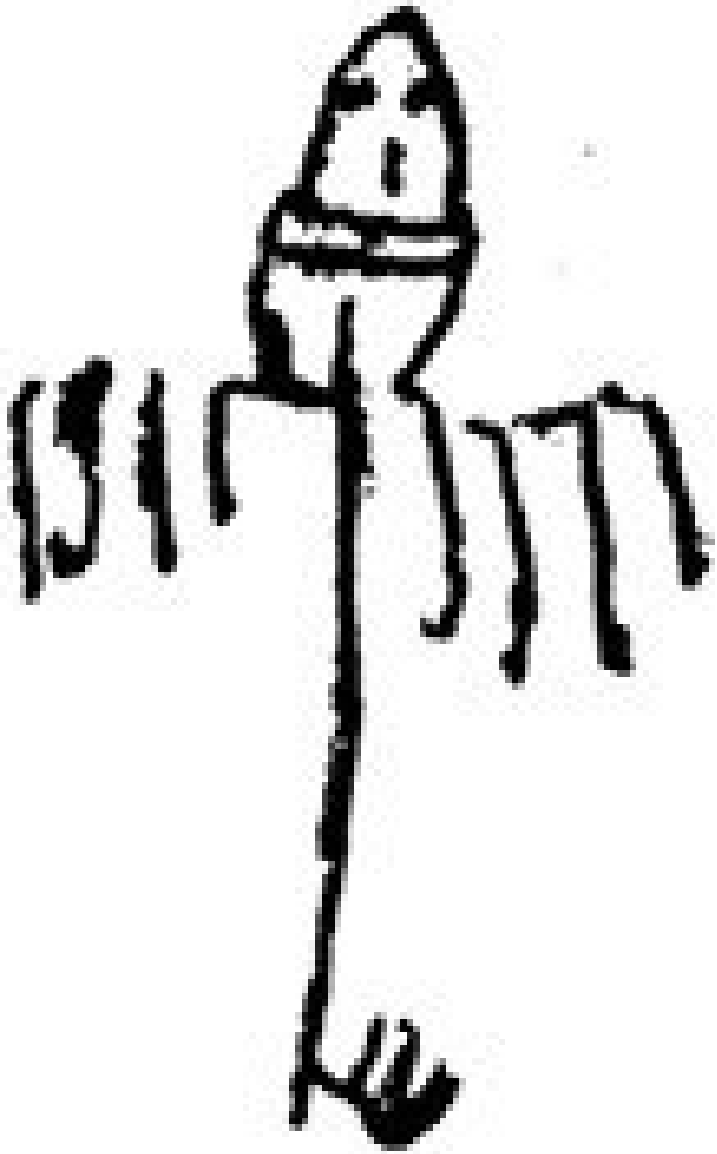


Fig. 4. Hecho de memoria por una niña de 7 años. Típica representación del ser humano sin tronco. Puro esquema. Su pequeña autora no dibuja

en casa ni tiene libros con ilustraciones.

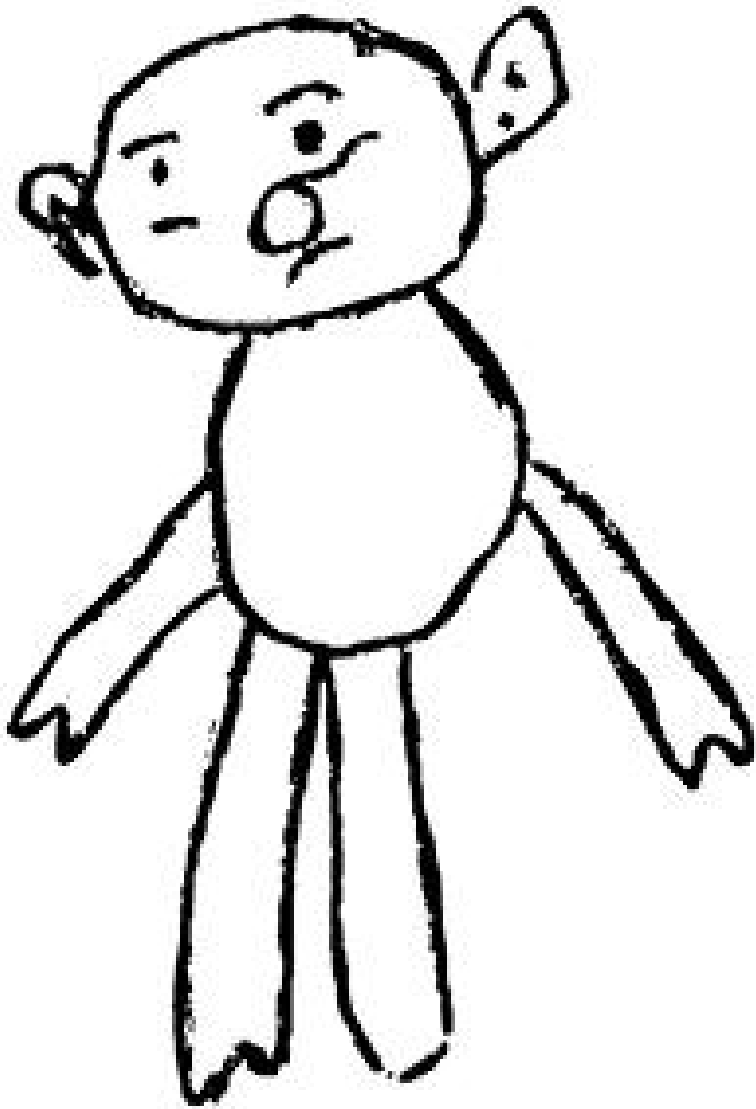


Fig. 5. Hecho de memoria por un niño de 4 años que asiste al círculo

infantil. Puro esquema en que el tronco aparece en forma ovalada.

Fig. 6. Hecho de memoria por una niña de 7 años que no tiene libros con ilustraciones. Puro esquema en que el tronco aparece en forma cuadrada.

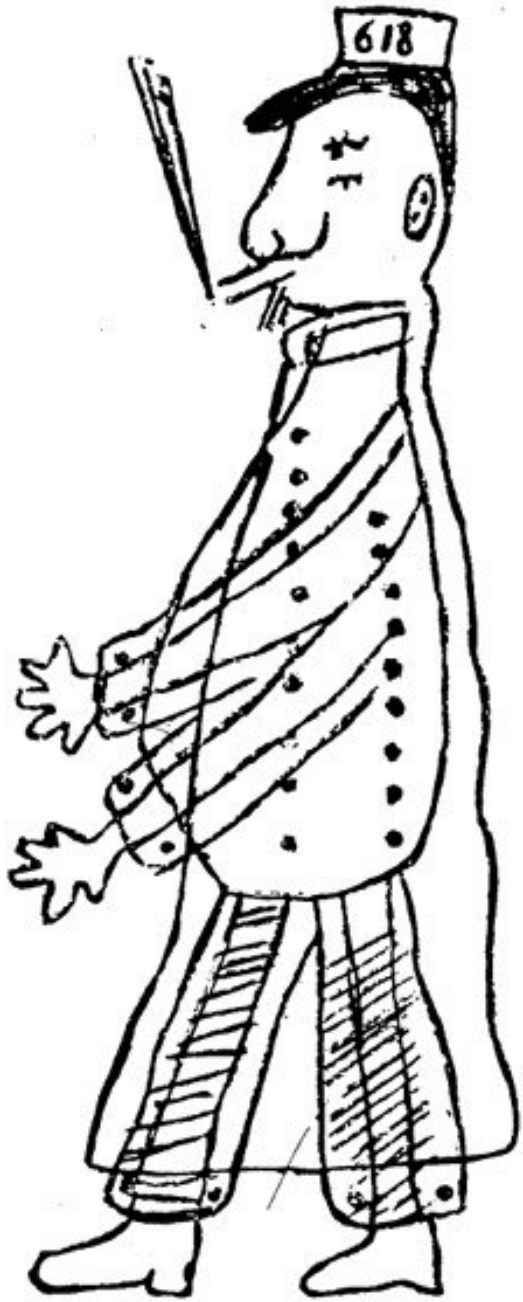
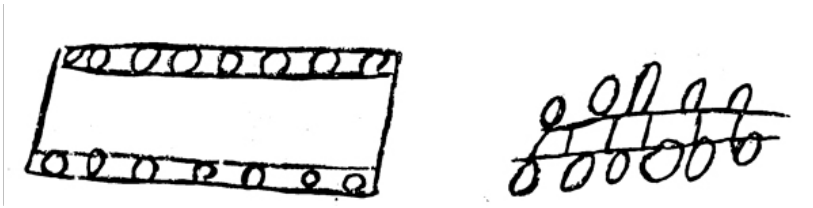

618

Fig. 7. Hecho en casa por un niño de 10 años representando a su padre que trabaja de tranviario. Puro esquema con el tronco figurado por una curva cerrada. La figura aparece vestida de uniforme, con su gorra y pantalones, apareciendo hasta los botones (que por error los puso hasta en los pantalones).



Figs. 8 y 9. Vagón del tranvía dibujado de memoria en forma completamente primitiva por niñas de 7 a 10 años que no dibujan en casa ni tienen libros con ilustraciones.

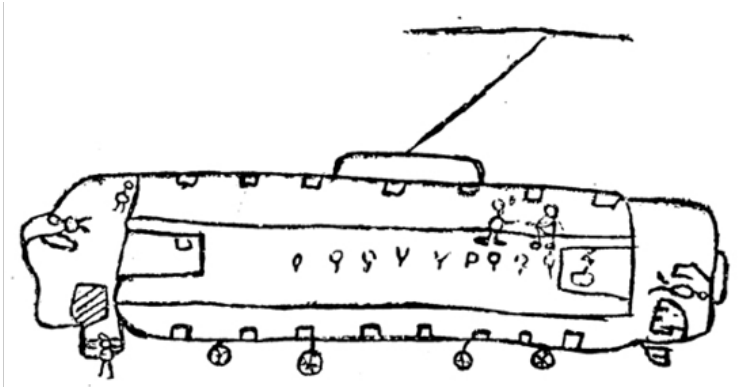


Fig. 10. Representa, de memoria, un vagón de tranvía. Puro esquema hecho por una niña de 12 años. Es de interés señalar que el vagón está representado principalmente en corte.

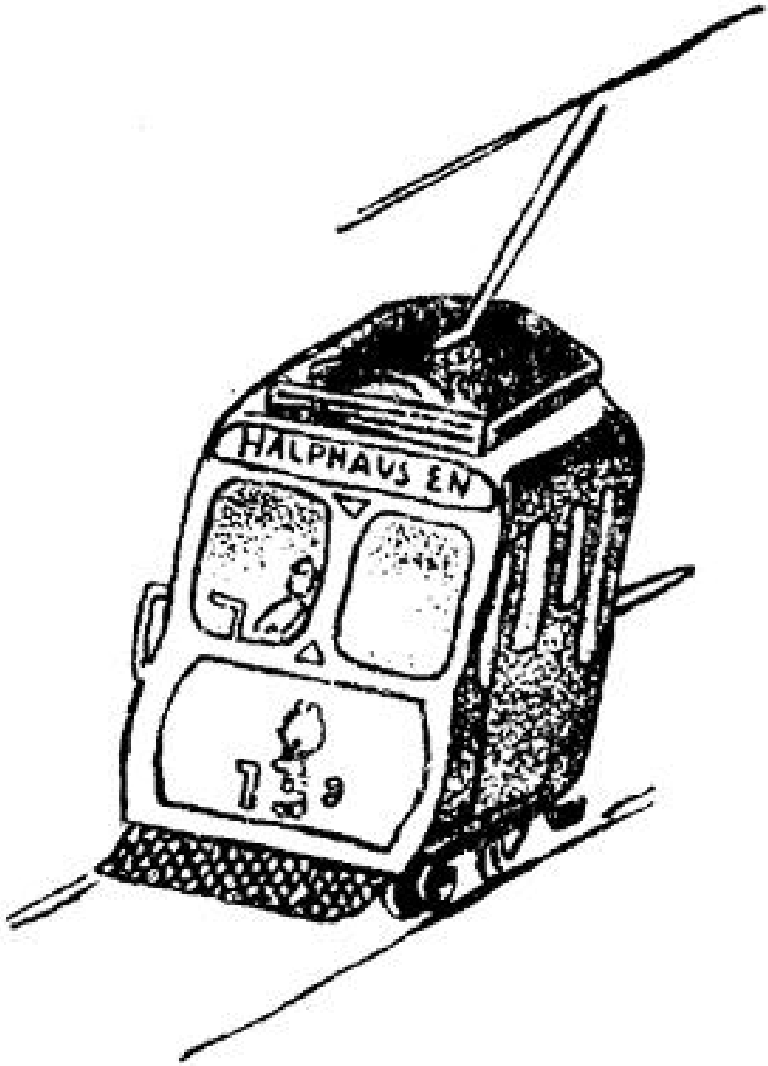


Fig. 11. Representa de memoria un vagón del tranvía con idea de perspectiva. Hecho en casa por un niño de 13 años que lo ve de costado.

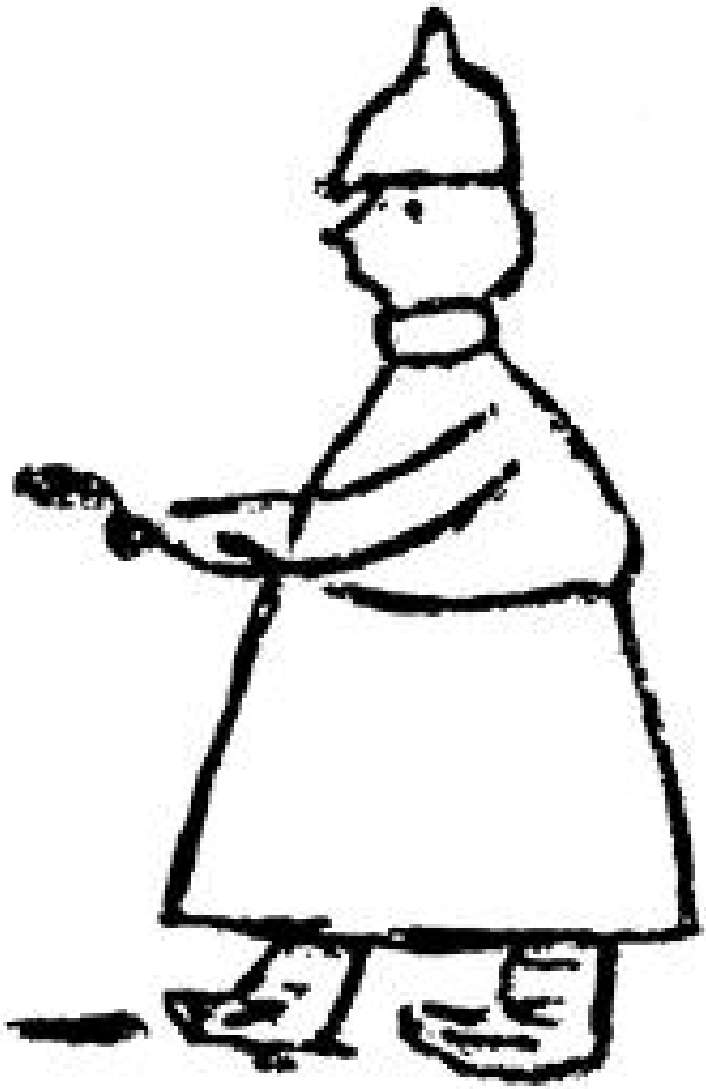


Fig. 12. Soldado.

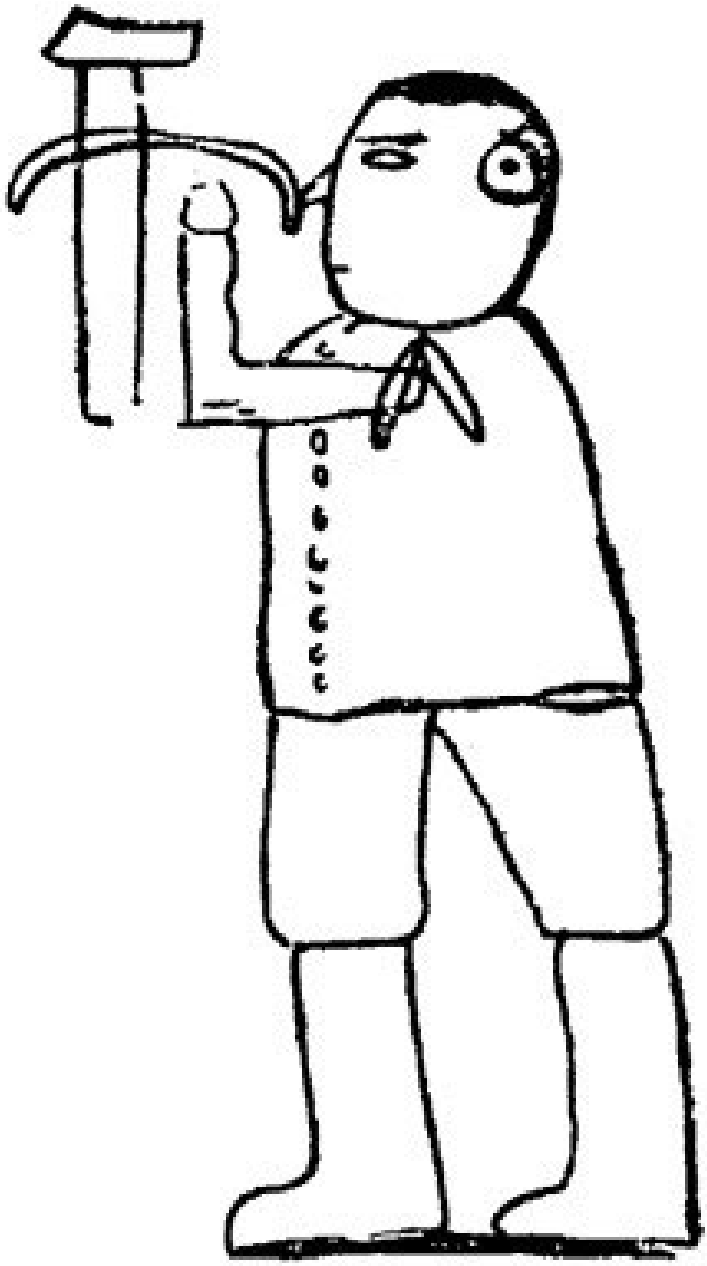


Fig. 13. Pionero saludando.

Fig. 14. Madre con su hijito.

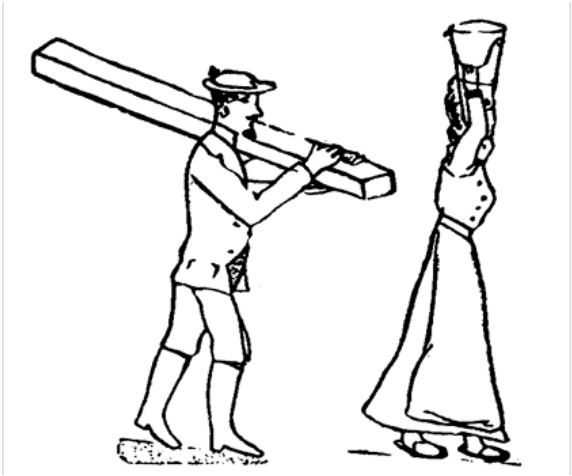


Fig. 15. Tercer escalón, no hay esquema. Hecho por un niño de 10 años que dibuja en casa y tiene libros con ilustraciones. De no ser por ciertos errores (brazos excesivamente largos, etc.) el dibujo se acercaría al cuarto escalón (la manga va pegada al extremo de la chaqueta).

Fig. 16. Tercer escalón. Dibujo no esquemático de un niño de 6 años. Hay elementos del cuarto escalón (realce de los pliegues de las mangas y de la falda).

Fig. 17. Cuarto escalón, con elementos de representación fiel del objeto. Hecho por un niño de 12 años, hijo de un jornalero.

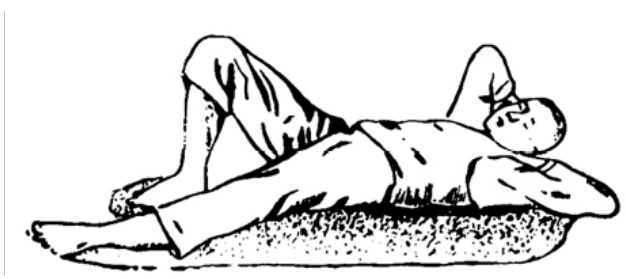


Fig. 18. Cuarto escalón. Representación plástica de un hombre, tomada del natural por un niño de 13 años, hijo de zapatero y jornalera. Representa a un muchacho dormido fijándose especialmente en las piernas y en la musculatura del brazo derecho.

Fig. 19. Primer escalón. Esquema puro dibujado por una niña de 6 años que dibuja en su casa y tiene libros con ilustraciones. Destaca la representación frontal del caballo y que la cabeza es la del caballo, no la del jinete.

Fig. 20. Cuarto escalón. No hay esquema, es un intento de representación plástica, hecho por un niño de 8 años, hijo de un pintor de brocha gorda. Le gusta mucho dibujar en su casa estimulado por el padre.

BIBLIOGRAFÍA

El arte en las escuelas de oficios, selección de artículos, Moscú, Editorial Nueva Moscú, 1926.

Blonskii, Pável Petróvich, Paidología, Moscú, Ilustración obrera, 1925.

Chicherin, Alekséi Vladímirovich, En qué consiste la educación artística, Moscú, Ilustración obrera, 1926.

Compayré, Gabriel, Bases de la psicología elemental [Notions élémentaires de psychologie, 1887], San Petersburgo, Tipografía I. N. Skorochodova, 1895.

Gaupp, Robert Eugen, La psicología del niño [Psychologie des Kindes, 1907, ^{4}1918], segunda edición, Leningrado, Editorial estatal, 1925.

Górnfeld, Arkadii Geórgievich, El tormento de la palabra, Moscú-Leningrado, Editorial estatal, 1927.

Grínberg, Anna F., Los niños abandonados hablan de sí mismos, Moscú, Editorial Nueva Moscú, 1925.

Groos, Karl, La vida espiritual del niño. Selección de conferencias [Das Seelenleben des Kindes, 1.a ed., 1904], Kiev, Editorial Frebelesk, 1916.

Kerschensteiner, Georg, El desarrollo de la creación artística de los niños [Die Entwickelung der zeichnerischen Begabung, 1905], Moscú, Tipografía I. D. Sitin, 1914.

Ribot, Théodule, La imaginación creadora [Essai sur l'imagination créatice, 1900], San Petersburgo, Tipografía Y. N. Erlich, 1901.

Ricci, Corrado, Niños artistas [L'arte dei bambini, 1887], Moscú, Tipografía Sablin, 1911.

Soloviov, Iván Mijáilovich, La creación literaria y el lenguaje de los niños de edad escolar, Moscú-Leningrado, 1927.

Sully, James, Psicología pedagógica [Studies of Childhood, 1895], Moscú, Editorial Mir, 1912.

Tolstói, Lev Nikoláievich, «Quién debe enseñar a escribir a quién: ¿los hijos de los campesinos a nosotros, o nosotros a ellos?», en L. N. Tolstói, Obras completas, tomo 15, Moscú, 1964.

Vájterov, Vasili Porfírievich, Bases de la pedagogía moderna, Moscú, Tipografía I. D. Sitin, 1913.

BIBLIOGRAFÍA ADICIONAL

Bakushinskii, Anatolii Vasílievich, La creatividad artística y la educación, Moscú, 1925.

Binet, Alfred, Las ideas modernas acerca de los niños [Les idées modernes sur les enfants, 1909], Moscú, 1910.

Bühler, Karl, Abriss der geistigen Entwicklung des Kindes, Leipzig, 1923.

Busemann, Adolf, Pädagogische Milienkunde, Halle, 1927.

Giese, Fritz, «Kinderpsychologie», en Gustav Kafka (comp.), Handbuch der Vergleichenden Psychologie, vol. 1: Die Entwicklungsstufen des Seelenlebens, Abt. 3, Múnich, Ernst Reinhardt, 1922, pp. 321-518.

Janet, Pierre, L'évolution psychologique de la personalité, París, 1930.

Levinstein, Siegfried, Das Kind als Künstler. Kinderzeichungen bis zum 14. Lebensjahr mit Parallelen aus der Urgeschichte, Kulturgeschichte und Völkerkunde, Leipzig, 1905.

Luquet, Georges-Henri, Le dessin enfantin, París, 1927.

Petrova, Anna E., «Niños primitivos. Un análisis psicológico», en Mijaíl Ósipovich Gurévich (ed.), Cuestiones de paidología y de psiconeurología infantil, Moscú, 1925, pp. 60-92.

Pistrak, Moisei Mijáilovich, Los problemas urgentes de la escuela soviética moderna, Moscú, 1925.

Révész, Géza, Die Formenwelt des Tastsinnes, La Haya, 1929.

Stern, William y Clara, Die Kindersprache. Eine psychologische und sprachteoretische Untersuchung, Leipzig, 1927.

Un día de otoño de 1972, Akal decidió que era hora de ponerse manos a la obra para empezar a sembrar futuro en quienes anhelaban salir de un sombrío presente. Tras medio siglo de labranza, la cosecha se revela abundante y variada. Por ello queremos compartir contigo, lector, nos conozcas o te acerques a nosotros por primera vez, una selección «de autor» que incluye algunos de nuestras publicaciones más queridas en aquellos campos a los que hemos dedicado nuestro entusiasmo en estos cincuenta años: de los clásicos al arte, de la astronomía a la historia, de la filosofía a la política, siempre, cómo no, con una buena música de fondo.

En un momento de sus memorias, Berlioz dice sentirse «fatigado, y consumido, pero aún lleno de fuego y de una energía que se revela a veces con una violencia que casi me espanta». Esa fuerza, la misma que teníamos en nuestros comienzos, nos sigue moviendo hoy. Aún queda mucho que sembrar, porque la oscuridad no acaba de disiparse.

PINCHE AQUÍ

John Reed

DIEZ DÍAS QUE ESTREMECIERON EL MUNDO

Jacob Burckhardt

LA CULTURA DEL RENACIMIENTO EN ITALIA

UN ENSAYO

Angela Y. Davis

MUJERES, RAZA Y CLASE

Jules Michelet

LA BRUJA

UN ESTUDIO DE LAS SUPERSTICIONES EN LA EDAD MEDIA

Theodor W. Adorno

MINIMA MORALIA

REFLEXIONES DESDE LA VIDA DAÑADA

50 años akal